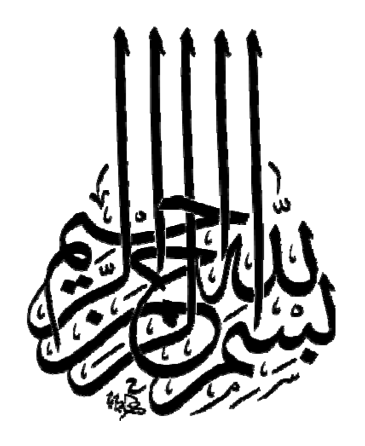
المنهج المدرسي

وبرامج تعليم الموهوبين

آسيا محمد عيسى



دار ابن النفيس
للنشر والتوزيع



المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين

المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين

آسيا محمد عيسى

الطبعة الأولى
2018م



المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2018/3/1020)

371.95

عيسى ، آسيا محمد

المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين/ آسيا محمد عيسى.- عمان، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع2018.

( ) ص

ر.إ: 2018/3/1020

الواصفات: / الطلبة الموهوبين// التدريس

Isbn 978-9923-718-12-4



dar_ibnalnafees@yahoo.com alnafees02@gmail.com

مقدمة

يسير منهج الموْهوبين وَفْق آليَّة علميَّة؛ وذلك لحساسية التَّعامُل مع الموْهوبين، فنجِد تصْميم المنهج يتَّخذ خطوات محدَّدة وفق إستراتيجيَّات حديثة، وقوالب معتَمَدة؛ لضمان تنفيذ محتواه كما خطِّط له وأُعدَّ من أجله. ويفترض أن يكون منهج الموْهوبين معدًّا لتلْبية احتِياجات وتَحقيق أهْداف، وتتبُّع خطوات واستِخْدام وسائل وإجراءات، وتطبيق أساليب ومهارات؛ للوصول إلى التَّطلُّعات والغايات.

يشترك في تصميم المنهج كلٌّ من الخبير التَّربوي والأكاديمي والنَّفسي والمخطّط الإستراتيجي، والباحث المتمرّس في علم المناهج وعلْم الموهبة، وكذلك يمكن تضْمين بعض الموهوبين لكونِه المستفيدَ، وأوْلِياء الأمور المهتمِّين بمجال تطْوير قدرات أبنائِهم الخاصَّة، والذين أبْدَوا اهتمامًا بذلك.

وبهذا الفريقِ يُمكِننا الوثوق بوضْع منهجٍ خاصٍّ، يَمتلك رؤيةً واضِحة، ويهْدف إلى رعاية واستِكْشاف قدرات ظاهرة أو غير ظاهرة بعض الأحيان، ولعلَّ ذكر ما سبق من المشْتركين إلزاميّ لعمليَّة تصْميم مناهج الموهوبين، ولكن لمحاولة تضافُر الجهود المتخصِّصة لتحقيق المصلحة العامَّة.

بعد تصْميم المناهج يأْتي دور التَّدريب عليها، فـلا يمكـن أن نرجـو تحقيـق الفائـدة الكبيرة دون توضيح الهدف والتَّدريب للمعلِّمين المطبِّقين لها، ويَجب التَّدريب قبل التَّطبيـق وأثناءَ العمل، وتطبيق التَّدريب الفتري بهدف الرُّقِيّ بِمستوى المعلِّمين لضمان جـوْدة العمـل، وتبعًا لاحتِياجات مراحل تنفيذ البرنامج، ولتطبيق ما يتوصَّـل إليـه في عمليَّـة تقْـويم وتقْيـيم البرنامج أثناء وبعد التَّنفيذ.

ويعتبر الإثراء هو الطريقة التي يتم بمقتضاها تحوير المنهج المعتـاد للطـلاب العـاديين بطريقة مخططة هادفة، وذلك بإدخال خبرات تعليمية، وأنشطة إضافية لجعله أكـثر اتـساعا وتنوعا وعمقا وتعقيدا، بحيث يصبح أكثر تحديا واسـتثارة لاسـتعدادات الموهـوبين، وإشـباعا لاحتياجاتهم العقلية والتعليمية.

الفصل الأول

المنهج المدرسي

المفهوم – النظريات - التقويم

مفهوم المنهج

المنهج لغة

كلمة المنهج في اللغة العربيّة مأخوذة من الفعل نهج ينهج نهجاً , فقد ورد في المعجم الوجيز (مادّة نهج) " نهج الطريقُ ـَ نهجاً: وضَح واستبان , ونهج الطريقَ: بيّنه , وسلكه , ويقال: نهج نهْج فلان: سلك مسلكه , وانتهج الطريقَ: استبانه وسلكه , واستنهج سبيل فلان: سلك مسلكه , والمِنْهاج: الطريق الواضح والخطّة المرسومة , ومنه: منهاج الدراسة , ومنهاج التعليم ونحوهما , (ج) مناهج , والمنهج: المنهاج (ج)مناهج.[1]

وفي لسان العرب لابن منظور نجد أن منهاجاً نعني طريقاً واضحاً، قال ابن منظور: (نهج, طريق نهج: بيّن واضح , وهو النهج.... والمنهاج: كالمنهج، وانهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بيّنا , والمنهاج: الطريق الواضح. واستنهج الطريق: صار نهجا)[2].

[1] - مجمع اللغة العربيّة (1989): المعجم الوجيز , ص 636..

[2] - ابن منظور،ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (1985): لسان العرب،383/2.

المنهاج اصطلاحاً:

المنهج المدرسي بمفهومه التقليدي يعني مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، وقد اصطلح على تسميتها المدرسية.

ان المعنى اللغوي للمنهج يسهل لنا المهمة في المراد من المعنى الاصطلاحي المقصود, اذ يراد عادة في الدراسات الاكاديمية والعلمية من المنهج طريقة الاستدلال او الكيفية المعتمدة في الاستدلال على اثبات المطلوب , فمن يعتمد الادلة العقلية في الوصول لمطلوبه العلمي فمنهجه عقلي, ومن يسلك مسلك الادلة النقلية فمنهجه نقلي, ومن يعتمد على التجربة في بحثه فمنهجه تجريبي, ومن يعتمد على الاستقراء فمنهجه استقرائي, وبالتالي فلابد من منهج للدليل المستخدم لإثبات المدعى, وهذا المنهج المسمى (المنهج الدراسي) فيكاد لا يبتعد كثيرا عن المراد من المعنى الاصطلاحي العلمي المذكور لذلك قالوا (ان المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم

والأفكـار التـي يدرسـها الطلبـة في صـورة مـواد دراسـية اصـطلح عـلى تـسميتها المقـررات المدرسية)[3].

المنهج مفهوم واسع جداً يتـسع حتـى يكـاد أن يـشتمل عـلى كـل مـا تحتـوي البيئـة، بعكس " المقرر" الذي يشتمل على عنصر واحد من عنـاصر المنهـاج الأ وهـو كـم المعرفـة او المحتوى.[4]

وتعود كلمة منهج Curriculum في اللغـات الأجنبيّـة الحديثـة إلى الكلمـة اللاتينيّـة Currere وتعني (حلبة السباق) التي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى نقطـة الفـوز , فإذا ما نظرنا إلى منهج أي مؤسّسة تعليميّـة نجـده بأنّـه عبـارة عـن مجموعـة مـن الخطـط والنظم التي تؤلّف وحدة كبيرة تهدف إلى نقل التلميذ من محطّة إلى أخرى عبر سلسلة مـن الإرشـادات والمعـارف والمهـارات التـي تفيـده في حياتـه في المـستقبل , وفي داخـل المؤسّـسة التعليميّة نجد التلاميذ يتنافسون من أجل النجاح والتفوّق في الموادّ الدراسيّة [5].

[3] مرعي،توفيق أحمد والحيلة،محمد محمود:المناهج التربوية الحديثة ط7، دار المسيرة، عمان. 2009، ص 21

[4] مرعي، توفيق أحمد وآخرون(1993): تصميم المنهاج، وزارة التربية والتعليم اليمنية،اليمن.

[5]- وليد عبد اللطيف هوانة (1988): المدخل في إعداد المناهج الدراسيّة , الرياض , دار المريخ , ص 32.

وقد تطوّر مفهوم المنهج في قواميس اللغة الأجنبيّة بشكل مستمرّ , فقد كانت كلمة منهج Curriculum تعني المنهج الخاصّ بالجامعة , وبهذا المعنى وردت هذه الكلمة لأوّل مرّة في قاموس (وبستر) طبعة عام 1856 , وفي عام 1966وردت كلمة Curriculum في قاموس (بانكروفت) بمعنى " سلسلة منظّمة من الدروس أعدّت للدراسة " [6]

أمّا في الطبعة الثالثة من قاموس التربية Dictionary of Education لجود Good عام 1973 , فقد وردت لكلمة المنهج Curriculum ثلاثة تعريفات هي [7]:

" 1- مجموعة من المقرّرات , أو الموادّ الدراسيّة التي تلزم للتخرّج , أو الحصول على درجة علميّة في ميدان رئيس من ميادين الدراسة , مثل منهج الموادّ الاجتماعيّة , أو منهج الرياضيّات.

2- خطّة عامّة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ؛ ليحصل على درجة علميّة (شهادة) تؤهّله للعمل بمهنة أو حرفة.

---

[6]- Bancroft and Co (1966): Bancroft English Dictionary , First published , London , S. W. 1.p 92.

[7]- إبراهيم بسيوني عميرة (1991): المنهج وعناصره , ط3 , القاهرة , دار المعارف , ص 29

3- مجموعة من المقرّرات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة أو الكليّة ".

وبذلك أصبح المنهج يعني الخبرات التي تقدّمها المدرسة لطلاّبها للوصول إلى الأهداف التربويّة , ونظراً لاختلاف الأهداف التربويّة على مرّ العصور تبعاً لاختلاف الفلسفات السائدة , فقد تغيّرت دلالة المنهج وتطوّرت وفق تغيّر هذه الأهداف وتطوّرها , غير أنّنا يمكن أن نميّز نوعين من معاني المنهج , الأوّل ويدلّ على المنهج بمفهومه التقليديّ , و الثاني , ويدلّ على المنهج بمفهومه الحديث.

المفهوم القديم للمنهج:

وهذا المفهوم يستمد مقوماته من الفكر القديم للتربية الذي يحدد أهدافها بالتركيز على الجانب العقلي للمتعلم أي انه يهتم فقط بالمحتوى بما فيه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وحفظ المادة الدراسية ويستند إلى الفكر الذي يعتبر (إن العقل يسمو على حواس الإنسان) ولذا أصبح دور الدراسة محصور في تزويد الطلبة بالمعلومات وحشو أذهانهم بالمادة الدراسية.

النقد الموجه لمفهوم المنهج التقليدي

1. ركزت المادة الدراسية إهتمامها على الناحية العقلية وأغفلت نواحي النمو الأخرى.

2. أكد المنهج المدرسي على المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات

والزم التلميذ بضرورة تعلمها وحفظها.

3. إقتصرت عملية إختيار محتوى المادة الدراسية على مجموعة من المختصين في

المواد الدراسية.

4. إنصب الإهتمام على إتقان المادة الدراسية وأصبح تحقيق هذا الإتقان غاية في

ذاته بغض النظر عن جدواه في حياة التلاميذ مما أدى إلى:

إستبعاد كل نشاط يمكن ان يتم خارج غرف الدراسة، ويمكن أن يسهم في تنمية

مهارات التلميذ الحركية ويزيد من ثقته بنفسه. وكذلك إستبعاد تنمية الإتجاهات النفسية

السليمة وإكتساب طرق التفكير العلمية (الأهمية الكبرى لكمية المادة المحفوظة).

إعتبار النجاح في الإمتحان وظيفة من أهم وظائف المادة الدراسية.

وقد ساد هذا المفهوم طويلا ولا يـزال حتـى الآن لـه أنـصار ومؤيـدون ونتيجـة لـذلك ترتب ما يلي:-

1- اقتصار دور المدرسة بالاهتمام بالجانب المعرفي فقط.

2- تحدد دور المدرس بإيصال المعلومات إلى أذهان الطلبة فقط عـن طريـق الحفـظ والتلقين.

3- إهمال الجوانب العلمية والتطبيقية للطالب.

4- ازدحام المنهج بالمواد الدراسية.

5- عزل المدرسة عن المجتمع لان المدرسة لا صلة لها بمشكلات الطلبة والمجتمع وهـي لا تجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات في المستقبل.

المفهوم الحديث للمنهج:

جاء المفهوم الحديث للمنهج كرد فعل للمفهوم القديم والتقليدي للمنهج , وبدأ بدعوات من المربين وفلاسفة التربية إلى أن يتضمن المنهج ما وراء قاعة الدرس ليشمل الاهتمام بالجوانب المهارية والوجدانية للطلبة إضافة إلى الجوانب المعرفية.

لذا فان احد التربويين يعرف المنهج الحديث بأنه:

(كل الخبرات التي يكتسبها الطالب تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان داخل الصف أو خارجه) وفي ضوء هذا المفهوم يترتب ما يأتي:

1- لم يعد الاهتمام متحددا بالناحية المعرفية بل يراعي المفهوم الحديث للمنهج الجوانب المهارية والثقافية والاجتماعية للطالب.

2- لم تعد المادة العلمية هدفاً بحد ذاتها وإنما أصبحت وسيلة تساعد في تحقيق عملية نمو الطالب.

3- المدرسة أصبحت هنا جزء من المجتمع فهي تنسق جهودها مع البيت والمؤسسات الأخرى لغرض بناء الطالب بناءً متكاملاً.

4- تحرر المدرس من المنهج الضيق الذي يحدده في مجال واحد وأصبح دوره تـوجيهي وإرشادي ومساعد للطالب في تنمية قدراته المختلفة.

5- الحياة المدرسية في ظل هذا المنهج حيـاة مـشوقة ومحبوبـة للطالـب وتـساعده في تكوين شخصيته وتنمية معارفه وقدراته.

تنظيم مفهوم المنهج:

أولا: التنظيم المنطقي للمنهج: ويهتم بوضع المعارف والحقائق بحيث يبنى بعضها مع البعض الآخر بصورة ارتباطيه وتكون الأساس لما بعدها أي جعل الموضوعات مقدمات لنتائج تشتق منها موضوعات أخرى , والتنظيم المنطقي يهتم بالاتـساق الـداخلي للأفكـار والوحـدة الداخلية للمادة الدراسية.

ثانياً: التنظيم النفسي للمنهج:

يهتم بربط المادة الدراسية باهتمامات وميول الطلبة وخبراتهم، ويجب الإشـارة إلى إن المناهج السابقة كانت تركز على التنظيم المنطقي فقط غافلـة التنظـيم النفـسي لـذا ظهـرت الدعوة إلى التنسيق بين التنظيمي لأن التنظيم المنطقي مهم للحفاظ على موضوعية وعلمية المادة الدراسية والتنظـيم النفـسي مهـم ليـسهل عـلى الطالـب تعلـم وفهـم المـادة المعرفيـة المرتبطة بحياته اليومية.

المنهج بمفهومه الحديث :

وردت في كتب المناهج تعريفات عديدة للمنهج بمفهومه الحديث , وجاءت هذه التعريفات متقاربة إلى حدّ بعيد , بل نستطيع القول إنّ بعضها كان متطابقاً , فهو "مجموعة الخبرات التربويّة , والاجتماعيّة , والثقافيّة , والرياضيّة , والفنّيّة التي تخطّطها المدرسة , وتهيّئها لتلاميذها ؛ ليقوموا بتعلّمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتّجاه المرغوب فيه , ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلّم تلك الخبرات بما يساعدهم في إتمام نموّهم "[8].

وعرف بأنه " مجموع الخبرات التربويّة (الثقافيّة والرياضيّة والاجتماعيّة والفنّيّة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النموّ الشامل في جميع النواحي الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والانفعاليّة , وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربويّة "[9].

[8] - فؤاد سليمان قلادة (1976): أساسيّات المناهج , القاهرة , دار نهضة مصر , ص 11.

[9] - هشام الحسن , و شفيق القايد (1990): تخطيط المنهج وتطويره , عمّان , دار صفاء للنشر والتوزيع , ص 11.

كما تم تعريفه بأنه كلّ الخبرات , أو الأنشطة ,أو الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلّمين على تحقيق النتاجات التعليميّة المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها. [10]

ومن التعريفات الحديثة أيضاً: مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدّمها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها , بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل , الذي يؤدّي إلى تعديل سلوكهم , ويضمن تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم , ويجعلهم يبتكرون حلولاً مناسبة لما يوجههم من مشكلات [11].

وبذلك فإنّ المفهوم الحديث للمنهج يتّصف بالخصائص الآتية:

1. يشتمل المنهج الحديث على جميع الخبرات والأنشطة الصفيّة وغير الصفيّة التي تقدّمها المدرسة , وتشرف على تنظيمها ؛ من أجل تحقيق أهداف محدّدة تشتمل تنمية المتعلّم من مختلف النواحي , وإكسابه المهارات الضروريّة لمجابهة تحدّيات الحياة , وزرع القيم والاتّجاهات الإيجابيّة نحو ذاته , ونحو

[10]- هاشم السامرائيّ , وآخرون (2000): المناهج (أسسها , تطويرها , نظريّاتها) , إربد , دار الأمل , ص 12.

[11] - حسن جعفر الخليفة (2005) المنهج المدرسيّ المعاصر , مرجع سابق , ص 20.

الآخرين , ونحو العالم برمّته , والعمل على تعـديل سـلوكه بما يتوافـق والمعـرف والمهـارات والقيم المكتسبة.

2. العمل التشاركيّ في إعداده , فمن الواضح أنّ تلك الخـبرات المتنوّعـة التـي يـشتمل عليها المنهج الحديث لا تستطيع جهة واحدة بعينها إعدادها واختيارهـا ؛ ولـذلك يـشترك في وضع تلك الخبرات عدد كبير من الأكاديميين والتربويين والمعلّمين من مختلـف التخصّـصات , ورجال الفكر والسياسة, وأرباب العمل والاقتصاد , إضافة إلى عينة من الفئة التي يـستهدفها المنهج , وبعض أولياء الأمـور مـن ذوي الثقافـات المختلفـة والمتفاوتـة , وبـذلك فـإنّ المـنهج الحديث يعدّ بأسلوب تشاركيّ تعاونيّ من الجهات التي يعنيهـا الأمـر كافّـة , وبـشكل يحقّـق التوازن والتكامل بين الخبرات.

3. يستند المنهج الحديث إلى رؤية واضـحة تراعـي الفلـسفة التربويّـة الـسائدة , ومـا أكّدته العلوم النفسيّة , ونظريّات التعلّم ؛ وما ينـاسـب منهـا لكـلّ فئـة عمريّـة , ومـا أثبتتـه الدراسات الرصينة في مجالي التعلّم والتعليم ؛ لتحقيق أفضل نموّ متكامـل للمـتعلّم , وذلـك من خلال تنويع الطرائق والأساليب التدريسيّة والتقويميّة , ومراعاة الفروق الفرديّة , وتـوفير بيئة تعليميّة تعلّميّة آمنة وجاذبة.

4. يسعى المنهج الحديث إلى توظيف المبتكرات العلميّة لتحقيـق أهدافـه , ولا سـيّما تلك المبتكرات المتعلّقة بتكنولوجيـا التعلـيم , ومـصادر الـتعلّم الحديثـة , واسـتغلال شـبكة الاتّصالات الدوليّـة للحـصول عـلى أحـدث مـا يـستجدّ في مجـال العلـوم التربويّـة والنفـسيّة والأكاديميّة.

5. يعمل المنهج الحديث على مراعاة المجتمع وقيمه, وتعزيز قيمه وثقافتـه , وتلبيـة حاجاته , من خلال ربط مخرجات التعليم بمتطلّبات سوق العمـل , ولـذلك تنفـتح المدرسـة على البيئة لتعرّف ما يتوافر فيهـا مـن مـصادر إضـافيّة للـتعلّم , ومـا تواجهـه مـن تحـدّيات ومشكلات , وما تزخر به من قيم وتوجّهات , فتفيد المدرسة مـن البيئـة , وفي الوقـت نفـسه تعمل على إمدادها بمخرجـات بـشريّة يـسهمون في تطويرهـا , وحـلّ مـشكلاتها , وإحـداث التغيير الإيجابيّ فيها , وهذا ما يؤكّد الصفة الاجتماعيّة للمنهج الحديث.

6. يؤكّد المنهج الحديث ضرورة العمـل الجماعـيّ التعـاونيّ المـشترك , ويقـدّر الإبـداع الفرديّ ؛ ويعمل على إكساب المتعلّم مهـارات جديـدة تتعلّـق بـالتعلّم الجماعـيّ , والـتعلّم ضمن الفريق , والتعلّم الذاتيّ , كما يعمل على إكساب المتعلّم قيم قبول الآخر واحترام رأيـه , وتقبّل النقد , والعمل الشوريّ الديمقراطيّ , والاعتماد عـلى الـذات , وتحمّـل المـسؤوليّة , واحترام العمل اليدويّ.

7. يعمل المنهج الحديث على ربط ما هو نظريّ بما هو تطبيقيّ , من خلال النشاط المدرسيّ الهادف ؛ وذلك من أجل تعزيز الخبرات , وتحويلها إلى خبرات مربّية.

8. يهتمّ المنهج الحديث بمختلف مستويات المجال المعرفيّ , ويركّز على المستويات العليا للمعرفة , ومهارات التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ ؛ للانتقال بالمتعلّم من الاهتمام بواقع المعرفة وبنيتها إلى الاهتمام بطريقة البحث في هذه البنية من أجل تطويرها.

العوامل التي أسهمت في تطوّر مفهوم المنهج:

1. التغيّرات الثقافيّة والاجتماعيّة الناتجة عن التطوّر العلميّ والتكنولوجيّ, وما ترتّب عليها من تغيّرات في القيم والمفاهيم والاتّجاهات والنظرة إلى الحياة والإنسان.

2. التغير الذي طرأ على أهداف التربية نتيجة التغيّرات السابقة , وما استتبع ذلك من تغيّر النظرة إلى وظيفة المدرسة, وضرورة مواكبتها التطوّرات التي حصلت في ميادين العلوم المختلفة , ولا سيّما ميدان علم النفس والعلوم

التربويّة والاجتماعيّة , وتلبيتها حاجات المجتمع إلى القوى البشريّة القادرة على النهوض بـه , والوفاء بأهدافه.

3. نتائج البحوث والدراسات التربويّة التي سلّطت الضوء عـلى نـواحي القـصور في المنهج التقليديّ , وأوصت بتطويره والأخذ بالمفهوم الواسع للمنهج.

4. نتائج البحوث والدراسات التي تناولت المتعلّم , وخصائص نموّه , ومتطلّبات كلّ مرحلة من مراحل هـذا النمـوّ , وحاجاتـه وميولـه , وسـيكولوجيّة تعلّمـه , وطبيعـة عمليّـة التعلّم ذاتها , والنظريّـات التـي تناولتهـا , كـلّ ذلـك أدّى إلى إعـادة النظـر بأهـداف المـنهج الدراسيّ , ومكوّناته الأخرى محتوى , وطرائق , ووسائل , وأنشطة , وأسـاليب تقـويم , فلـم يعد المنهج التقليدي الذي يهدف إلى تنمية الجانب المعرفيّ قادراً عـلى تنميـة المـتعلّم تنميـة شاملة متكاملة , تلك التنمية التي دعت إليها التربية الحديثة , وأصبح مـن الـضروريّ إعـادة النظر بالمنهج المدرسيّ , والانتقال به من المفهوم التقليديّ الضيّق إلى مفهوم حديث أرحـب وأوسع وأشمل.

5. طبيعة المنهج التربويّ نفسه, فهـو انعكـاس للواقـع الفكـريّ والاجتماعـيّ الـسائد في البيئـة والمجتمـع ؛ وبالتـالي فمــن الطبيعــيّ أن يأخــذ المــنهج التربــويّ

التغيّرات الحاصلة في الحسبان , ويسعى إلى تحقيق الأهداف المستحدثة في المجتمع نتيجة التحوّلات الثقافيّة والفكريّة , وليس المنهج تابعاً للمجتمع فحسب , بل هو عامل تغيير وتطوير مستمرّ له , وبالتالي فهو المحرّض والمهيّئ لعمليّة التغيير الاجتماعيّ ؛ بحيث يتيح للمجتمع توظيف المستجدّات العالميّة لصالحه , ولا سيّما في عصر أصبح العالم فيه قرية صغيرة , فالعلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة تفاعليّة متبادلة ومستمرّة.

مكوّنات المنهج بمفهومه الواسع:

لم يقتصر المنهج بمفهومه الواسع (الحديث) على المقرّرات الدراسيّة فحسب , كما كان المنهج التقليديّ الضيّق , بل اشتمل على كلّ ما له علاقة بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة , فهو يشتمل على مكوّنات عديدة هي: الأهداف , المقرّر , المحتوى , الكتب والمراجع , النشاطات , طرائق التدريس وأساليبه , الوسائل والموادّ التعليميّة , أساليب التقويم , المرافق المدرسيّة , وسنتطرّق إلى هذه المكوّنات عند حديثنا عن مكوّنات المنهج.

المنهج بوصفه نظاماً:

لم يعرف المنهج على أنّه علم ومجال للدراسة إلاّ في بداية القرن الماضي (القرن العشرين) " حيث تتابعت النظريّات والاجتهادات التربويّة في سبيل تطوير المنهج , وإيجاد نظام له , ونتيجة لتلك الجهود التربويّة برز لدينا نظام يكاد يكون هو السائد في مجتمع العصر الحاضر , ويتمثّل هذا النظام للمنهج في مدخلات وعمليّات ومخرجات وتغذية راجعة"[12]

وقد انتقل مفهوم النظام من العلوم البيولوجيّة التي اهتمّت بجسم الكائن الحيّ , وما يتضمّنه من أجهزة أو أنظمة مفردها نظام System (النظام الهضميّ , النظام الدوريّ , النظام التنفّسيّ , النظام الإخراجيّ , النظام العصبيّ إلخ....) إلى العلوم التربويّة , " والأساس في مصطلح النظام أنّه يتكوّن من مجموعة من الأجزاء أو المكوّنات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضويّاً وثيقاً بحيث يؤثّر كلّ منها في غيره , ويتأثّر به " [13].

[12] - علي عبد اللـه اليافعيّ(1995): رؤى مستقبليّة في مناهجنا التربويّة , قطر , دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع , ص 17.

[13] - الدمرداش عبد المجيد سرحان (1996) , المناهج المعاصرة , , إربد , دار الأمل , ص 12.

ومصلح النظام في المنهج يعني أنّه يتشكّل من مجموعة من العناصر أو المكوّنات المترابطة المتشابكة المتفاعلة فيما بينها (الأهداف , المحتوى , الطرائق , الوسائل , الأنشطة , أساليب التقويم إلخ....) , بحيث يؤثّر كلّ مكوّن في بقيّة المكوّنات ويتأثّر بها.

إن الأخذ بالمدخل المنظوميّ في علم المنهج لا يقتصر على حتميّة الترابط والتكامل والتشابك بين مكوّنات منظومة المنهج , والتي يشكّل كلّ منها نظاماً أصغر ضمن منظومة المنهج , وإنّما يتجاوز ذلك إلى تبادل العلاقة والتأثّر والتأثير بين منظومة المنهج ككلّ , والمنظومات الأخرى الأكبر ذات الصلة , فالمنهج كنظام هو مكوّن واحد من نظام آخر أكبر هو التربية , والتربية بدورها مكوّن من نظام أكبر هو المجتمع , وهكذا...

وبذلك يتّضح أنّ المنظومة دائمة التفاعل والتأثّر والتأثير بين المنظومات الأصغر التي تنضوي في بنيتها , والمنظومات الأكبر التي هي جزء من شبكتها وبنيتها.

ولا تكمن أهميّة المنظومة من المكوّنات والعناصر التي تتشكّل منها , وإنّما تكمن أهميّتها في مدى تفاعل هذه المكوّنات فيما بينها للوصول إلى نتاجات ذات

معايير حدّدت سلفاً في الأهداف التي يتوخّى تحقيقها من تفاعل هذه المكوّنات , ومن هنا يمكن تشبيه المنظومة بمعمل أقيم لإنتاج مادّة معيّنة , ذات مواصفات ومعايير محدّدة , ثمّ زوّد هذا المعمل بالموادّ والخامات الأوليّة لإنتاج هذه المادّة , ووفّرت الشروط اللازمة لتفاعل هذه الموادّ , ونتيجة لتفاعل هذه الموادّ فيما بينها داخل المعمل , يتمّ الوصول إلى الإنتاج المحدّد , فإذا كانت المادّة المنتجة لا تفي بالمواصفات والمعايير المحدّدة , كان لا بدّ من إعادة النظر بهذه المعايير أو إعادة النظر بالموادّ الأوليّة , أو إعادة النظر بالشروط التي حدثت في ظلّها التفاعلات بين الموادّ الأوليّة داخل المعمل , وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة , وبذلك يمكن القول بأنّ المنهج كمنظومة يتكوّن من المكوّنات الآتية:

1- المعلّم والتلميذ والأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم وتسمّى (مدخلات المنهج).

2- التفاعلات التي تجري ضمن الشروط التي وفّرتها المدرسة بين تلك المكوّنات , ولا سيما بين المعلّم وما لديه من معلومات وما يستخدمه من طرائق وأساليب ووسائل وعلاقات إنسانيّة , وما يوفّره من أنشطة , وما يستخدمه من أساليب تقويم , وبين التلميذ , وما يقوم به من نشاط , وتفاعل مع المعلّم وزملائه , ومع مصادر التعلّم المتوافرة في المدرسة (كتب , مراجع , نشاط

تعلّميّ تعاونيّ , وتعلّم ذاتي , علاقات صفيّة ومدرسيّة وغير ذلك) , وهذا ما يسمّى بـ (العمليّات).

3- المعلومات والمهارات والاتّجاهات والقيم التي اكتسبها التلميذ نتيجة مروره بالتفاعلات السابق , وهذا ما يسمّى بـ (المخرجات).

4- التأكّد من مدى اكتساب التلميذ المعلومات والمهارات والاتّجاهات والقيم وفقاً للأهداف الموضوعة , فإذا تحقّقت الأهداف كما هو مطلوب , تمّ تعزيز المدخلات والعمليّات , أ مّا إذا لم تتحقّق الأهداف كما هو مطلوب , فلا بدّ من العودة إلى المدخلات أو العمليّات , وإعادة النظر فيها , أو في بعضها ؛ لتعديلها , وتحسينها ؛ من أجل أن يتمّ الوصول إلى المخرجات بالشكل المطلوب , وهذا ما يسمّى بـ (التغذية الراجعة).

إنّ فعّاليّة منظومة المنهج تقاس بدرجة التطابق بين مخرجاتها والأهداف التي حدّدت سلفاً , والتي بنيت المنظومة من أجلها , كما تتحدّد من مرونتها , بحيث تستطيع تطوير مكوّناتها لتواكب ما يستجدّ في مختلف المؤثّرات التي تؤثّر في المنهج , سواء أكانت هذه المؤثّرات داخليّة من بنية المنهج ذاته , أم خارجيّة من المنظومات الأخرى الأكبر.

إنّ مفهوم المنهج بوصفه نظاماً يقتضي منّا النظر إليه نظرة شاملة لا تغفل المؤثّرات الداخليّة والخارجيّة التي لا تنفكّ تؤثّر في المنهج , ومكوّناته , وتترك بصماتها البيّنة فيه , وبذلك فإنها دائمة التغيّر والتطوّر ؛ لاتصافها بالحيويّة والديناميّة , فهي انعكاس لمنظومة الحياة ذاتها , والحياة منظومة دائمة التغيّر والتطوّر.

1- المنهج الظاهر والمنهج المستتر أو الخفي:

يتردّد في علم المناهج ما يعرف بالمنهج المستتر أو الخفيّ والمنهج الظاهر أو الرسميّ , فما المقصود بكلّ منهما , وللإجابة عن هذا السؤال نرى أنّ التسمية تدلّ على المسمّى , فالمنهج الظاهر أو الرسميّ هو المنهج الذي صمّم بشكل مدروس ومقصود لتحقيق أهداف معيّنة معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة , وبالتالي فإنّ معظم ما يكتسبه المتعلّمون يكون نتيجة لتفاعلهم المنظّم والمخطّط مع مكوّنات ذلك المنهج , وهو (المنهج الظاهر) , إلاّ أنّنا نكتشف أنّ ثمّة خبرات أخرى اكتسبها المتعلّمون لم يتضمّنها المنهج الظاهر أو الرسميّ , ولم يخطّط لاكتسابها , فمن أين اكتسب المتعلّمون هذه الخبرات ؟

إنّ تفاعل التلاميذ فيما بينهم داخل الفصل وخارجه , وتفاعلهم مع البيئة المدرسيّة بكل ّمكوّناتها ومرافقها أكسبهم خبرات جديدة لم تقصد المدرسة إكسابهم إيّاها , وكأنّ تعلّماً حدث خارج سيطرة المدرسة , هذا التعلّم غير المقصود هو المسؤول عن الخبرات المكتسبة خارج نطاق المنهج الرسميّ هو ما يعرف بالمنهج المستتر أو الخفيّ.

- المنهج الرسميّ والمنهج الواقعيّ:

المنهج الرسميّ كما وضّحناه في الفقرة السابقة هو المنهج الذي صمّم بشكل مدروس ومقصود لتحقيق أهداف معيّنة معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة , أمّا المنهج الواقعيّ فهو الصورة الحقيقيّة للمنهج عند تطبيقه على أرض الواقع , فقد يكون هناك اختلاف واضح بين ما ورد في المنهج الرسميّ وما يطبّق فعلاً على أرض الواقع , وقد يظهر التقارب والانسجام , بل قد يبدو ما يطبّق على أرض الواقع هو المنهج الرسميّ كما وضع , بكلّ مكوّناته , ويعود السبب في التفاوت بين المنهجين الواقعيّ والرسميّ إلى مستوى فهم كلّ فرد في الميدان التربويّ مضمون المنهج الرسميّ وأهدافه , ودرجة حماسته أو تأييده ما تضمّنه المنهج الرسميّ , ولكي تزول الهوّة بين المنهجين لابدّ من استمرار التواصل بين مخطّطي المناهج ومصمميها والقائمين على تنفيذها في الميدان , وقد ذكر جلاتهورن نقلاً عن

مولين دبارك عدّة أمور يمكن أن ترفع من مستوى تطبيق المنهج بحيث تقلّل الهوّة الفاصلة بين النظريّة والتطبيق , أي بين المنهج الرسميّ والمنهج الواقعيّ , وهي:

1- توفير الموادّ التعليميّة المساعدة للمنهج الجديد.

2- تشجيع مديري المدارس على تحمّل مسؤوليّة تطبيق المنهج الجديد في مدارسهم , وإعطاؤهم التدريب الضروريّ لذلك.

3- تبنّي مديري المدارس المنهج الجديد , واقتناعهم به.

4- تهيئة الفرص للمعلّمين لتبادل الرأي حول المنهج الجديد.

5- مساهمة المعلّمين في المنهج الجديد , تدريب المعلّمين على المنهج الجديد. تأييد المجتمع للمنهج الجديد. " [14].

---

[14] - إبراهيم أحمد مسلم الحارثيّ (1998):تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعيّ , الرياض , مكتبة الشقريّ , ص 142.

- تخطيط المنهج:

تناول التربويون مصطلح تخطيط المنهج بشكل مسهب , فهو عند بعضهم: " عبارة عن تصوّر لما ينبغي أن يكون عليه المنهج , من حيث التصميم (تحديد الأهداف , واختيار المحتوى وتنظيمه) , وكذلك الصورة التي يجب أن يكون عليها تنفيذ المنهج جميع الممارسات الخاصّة بمعالجته في الواقع , أو الميدان التربويّ) , بالإضافة إلى عمليّة التقويم التي يجب أن يراعيها المنهج , من حيث تحديد أساليب التقويم التي توضّح العائد التعليميّ / التعلّميّ لدى الطلاّب ؛ للإستفادة من ذلك في تحسين المنهج وتطويره "[15]

وعرّفه السامرّائيّ وزميلاه بأنّه: " جميع العمليّات اللازمة للتخطيط نفسه , ابتداء من تلك الفكرة التي تخطر ببال الإنسان ليخطّط , إلى أن يصل إلى كتابة الوثيقة أي (المنهج)."[16].

[15] - جودت أحمد سعادة , وعبدالله محمّد إبراهيم (2004): المنهج المدرسيّ المعاصر , مرجع سابق , عمّان , دار الفكر (ناشرون وموزّعون) , ط 4 , ص 457.

[16]- هاشم السامرّائيّ , وزميلاه (2000): المناهج (أسسها , تطويرها , نظريّاتها) , مرجع سابق , ص 147.

فالمقصود بتخطيط المنهج هو كلّ الخطوات والعمليّات التي يقوم بـه خـبراء المنـاهج لوضع منهج يتّصف بالمعايير السائدة المعتمدة للمنهج في مجتمـع معـيّن , وفي زمـن معـيّن , وتتشكّل هذه العمليّات والخطوات من:

- دراسة الواقع , وتحليله.
- صوغ الأهداف العامّة للمنهج.
- اختيار الموضوعات العامّة الملبّية للأهداف.
- ترجمة الموضوعات إلى خبرات تفصيليّة تتّسم اختيار بالدقّـة والـشمول, وتنظيمهـا وتنسيقها بشكل يحقّق الربط والتوازن والتتابع.
- اختيار الأساليب الوسائل والنشاطات وأساليب التقويم المناسبة لتلك الخبرات.
- تجريب المنهج , وجمع الملاحظات الميدانيّة حول المنهج المجرّب.
- إعادة النظر بمكوّنات المنهج وفق الملاحظات الميدانيّة في مدارس التجريب.

– تعميم المنهج , ومتابعة تقويمه وتطويره.

وبالتالي فإنّ عمليّة تخطيط المنهج عمليّة شاملة يتضمّن معناها كلّ ما يتعلّق بهندسة المنهج , وبنائه , وتنظيمه , وتطويره , وتقويمه.

– تطوير المنهج (Curriculum Development: هي العمليّة التي يتمّ عن طريقها تحديد الكيفيّة التي سيتمّ بها تشييد المنهج والتي تعتمد على الجوانب التالية:

أ ـ طبيعة المجتمع. ب ـ المتعلّم.ج ـ المعرفة. د ـ الأهداف ؛

ولذا يلزم أن يكون هناك تكامل بين البناء والتطوير، ولا يمكن إغفال هذا التكامل , فبناء المنهج عملية تتركّز على المنهج نفسه , بينما تتوجّه عملية تطوير المنهج نحو كيفية تشييد المنهج , فعمليات البناء والتطوير ليست عمليات تتابعيّة من الناحية الزمنية , بل تتمّ على التوازي فيما بينها.

– تحسين المنهج Curriculum Improvement

بعد أن يتمّ بناء المنهج وتطويره تأتي مرحلة التطبيق والتجريب التي تواكبها – حتّى النهاية - عمليّة التقويم , حيث تظهر من خلالها نقاط قوّة المنهج ,

ونقاط ضعفه , وهنا تبدأ عمليّة تعزيز نقاط القـوّة , وتجـاوز نقـاط الـضعف , وهـذه العمليّة هي عمليّة تحسين، وبذلك نحصل عـلى المـردود الـذي يـستفاد منهـا في إعـادة النظر في علميات التشييد والتطوير وفي عمليات المراجعة والتحسين،، ثمّ يطبّق مـا يـتمّ التوصل إليه على أساس تجريبيّ، وتستخدم المعلومات التي يتمّ الحـصول عليهـا نتيجـة هذا التجريب؛ بهدف المزيد من البناء والتطوير وتعديل أساليب التحسين والتطبيق.

– هندسة المنهاج Curriculum engineering

هذا المصطلح حديث نسبيّاً في ميدان المناهج بالمقارنة بالمصطلحات السابقة , وعـادة ما يرتبطهذا المصطلح بعمليّـة بنـاء المـنهج عـلى أنّـه نظـام , حيـث يعـرّف بوشـامب هندسة المنهج بأنّها كـلّ العمليّـات اللازمـة لجعـل المـنهج كنظـام يـؤدّي وظيفتـه في المدرسة [17].

[17] - - Beauchamp , George:(1981): Curriculum Theory ,4Ed , Itasca , Illinois , Peacock .Company , p141

نظريات المنهج المدرسي

هناك اتفاق عام بين المربين على أن نظرية المنهاج تنطلق من النظرية التربوية السائدة في المجتمع، ولكنهم يختلفون فيما بينهم على تعريف عام لها إذ يرى كلُّ مربٍ المنهاج كمفهوم وحقل تربوي حسب فلسفته التربوية التي يؤمن بها، وخبراته الشخصية العملية والحياتية، الأمر الذي جعل تعريفاتهم لنظرية المنهاج مختلفة باختلاف فلسفاتهم وتنوعها[18].

اولا:النظرية الموسوعية:

تمتد جذور هذه النظرية الى مقولات الحكمة او المعرفة الشاملة التي نادى بها كومينيوس1670 والتي ازدهرت بفضل مقترحات اصحاب دوائر المعارف الفرنسيين وقد نادى اصحاب هذه النظرية بان على كل انسانان يتعلم تعليما كاملا ويتم تشكيله بصورة صحيحة ليس في امر منفرد من الامور او بعض منها ولكن بجميع الاساليب والوسائل لكي يستنير بالمعرفة والحكمة الحقيقية وندى اصحاب هذه النظرية بسمو العقل على الوحي واعتقدوا ان الدين يربط العقل بسلاسل الجهل وان سعادة الانسان تكمن في تطوير ذهنه ليكتشف الحقيقة

[18] نشوان،يعقوب حسين (1994):اتجاهات معاصرة في مناهج واساليب طرق تدريس العلوم،دار الفرقان،، عمان ص 76.

واعتبر نشر المعرفة وتطوير العقل البشري عاملان ضروريان لتقدم الجنس البشري حيث يرى اصحاب هذه النظرية ان كل معارف العالم الحقيقي مفيدة وينبغي ان يتضمنها المنهج وذلك من منطلق انه لو ترك الامر للعقل وحده لاضطرد التقدم والرقي ولوصل الانسان لمبتغاه لذلك كان من الطبيعي ان تتحول التربية الى نشاط ذهني من جانب كل من المتعلم والمعلم لان المعرفة هي الخير الاسمى لذا فانه لابد ان يتم تدريب المعلمين على الطرق التي يعبؤون بها رؤوس الصغار بالمعلومات حيث تحولت المدارس الى حوانيت للمعرفة وتحول المعلمون الى عمال فيها وازدحمت المناهج بالمواد الدراسية ازدحاما هائلا مما ادى الى نشر سلسلة من كتب المطالعة العلمية من اجل اكتساب حقائق العلم دون اغفال أي جزء منها واصبحت الكتب المدرسية على شكل قواميس ودوائر معارف ويترك التلاميذ فيها ينقبون ويبحثون بأنفسهم وبنشاطهم الخاص على ما يريدونه من المعارف خصوصا طلبة المدارس الثانوية ولقد اثرت هذه النظرية على مناهج المدارس الثانوية الامريكية وشمال اوربا وشرقها في القرن التاسع عشر واثرت على الممارسات العملية داخل صفوف المدارس الثانوية حتى اصبح المنهج يتكون من عشر مواد فاكثر وقد فضل اصحاب هذه النظرية اللغات الحديثة على اللغات الكلاسيكية والعلوم الطبيعية على الدراسات الانسانية ولقد

ادى الاعتقاد في ان المعرفة قوة الى الاهتمام بالمادة الدراسية لذاتها دون الاهتمام بربطها بحياة التلاميذ اليومية ودون عناية بتوجيههم الى ما قد يكون لها من فائدة في مواجهة مشكلات حياتهم الا ان انفجار المعرفة والابحاث التخصيصية اوجد مشكلة كبيرة في البلاد التي ما زالت تطبق النظرية الشاملة للمنهج حيث شعر الناس بحاجة ماسة الى دراسات اكثر عمقا في الصفوف الثانوية في تلك الموضوعات التي سيدرسها الطلاب في الجامعة او المعاهد اخرى للتعليم العالي كما يحاول المربون في تلك البلاد التي ورثت منهج الدوائر المعرفية تطبيق تعليم عريض القاعدة وفي الوقت نفسه يقللون من عدد المواد الدراسية ويتكون محتوى الدراسة من عشر مواد غالبا ما تشتمل على الرياضيات واللغات الحديثة والعلوم الطبيعية وبعض العلوم الاجتماعية.

ثانيا:النظرية الجوهرية (اساسيات المعرفة) [19]

وقام بتعريف هذه النظرية وليم باجلي 1938 والذي يرى ان هناك جوانب اساسية معينة يجب الابقاء عليها كما يجب ان يعرفها كل الناس اذا ما اعتبرناهم متعلمين وتلك الجوانب الجوهرية يجب ان ننتقيها من المعرفة التاريخية والمعاصرة

[19] قورة،حسين سلمان (1977):الاصول التربوية في بناء المناهج،ط1،دار المعارف بمصر، القاهرة.1985، ص 91.

ونضمنها المنهج وفقا لتبرير فلسفي وتعتبر النظرية الجوهرية نظرية محافظة لأنها ترمي الى نقل المعتقدات من الجيل القديم الى الجيل الحديث فالجيل الاحدث ويؤكد اصحاب هذه النظرية اعادة وضع المادة الدراسية في مركز دائرة العملية التربوية ويجب استخدامها لا من اجل ذاتها بل من اجل جعلها وثيقة الصلة بالوضع الراهن للفرد كما يرى اصحاب هذه النظرية ان عمل المدرسة يتمثل في تزويد الطلبة بالقوى العقلية والفكرية وبناء على ذلك فان اصحاب هذه النظرية يوجهون اهتمامهم الى التمييز بين ما هو جوهري وما هو غير جوهري في البرامج المدرسية واعادة فحص محتوى المناهج واعادة سلطة المعلم داخل الحجرة الدراسية بحيث يكون ذلك المعلم في مركز العملية التعليمية بشرط ان يكون على قدر كاف من التثقيف والمعرفة العريضة في مجال التعليم والفهم العميق لسيكولوجية التلاميذ وعملية التعلم والقدرة على نقل الحقائق الى الجيل الاحدث ومعرفة الاصول التاريخية والفلسفية للتربية وان يكون ذلك المعلم مهتما وجادا ومخلصا في اداء واجبه التعليمي. وعموما فان أي مجتمع يعتنق النظرية الجوهرية يعتبر المدرسة مؤسسة ذات وظيفة عملية تتمثل في نقل اساسيات المعارف والمهارات المختلفة الى الطلبة ويمكن ايجاز موقف النظرية الجوهرية بأربعة مبادئ اساسية هي:

1-ان التعلم يتضمن في ذاته العمل الشاق ذلك لان الاهتمام بموضوع معين يحتاج الى جهد من اجل السيطرة على هذا الموضوع او اتقانه كما تركز هذه النظرية على مفهوم الجهد بلا من التركيز على اهتمامات المتعلم المباشرةمن منطلق ان الاهتمامات لا يشعر بها الفرد منذ البداية بل تظهر من خلال العمل الشاق

2-ان دور المعلم يتوسط بين عالم الكبار وعالم الاطفال ومن ثم يجب ان تكون المبادأة في التربية بيد المعلم اكثر مما بيد التلميذ لان المعلم قد تم اعداده بصورة متخصصة لمهمة ارشاد تلاميذه وتوجيههم ويكون المعلم مسيطرا على كل مكونات الموقف التعليمي ويكون المتعلم تابعا له

3-ان جوهر العملية التربوية يتمثل في استيعاب المادة الدراسية المحددة من قبل كما ينبغي على التربية اتاحة الفرصة لفرد لتحقيق امكاناته الكامنة فيه ويجب ان يتم تقديم المعرفة في المادة الدراسية وفقا للتنظيم المنطقي لها كما يجب التركيز على اهمية التراث الاجتماعي ووضعه فوق الخبرة الفردية وذلك من منطلق ان هذا التراث يلخص خبرات الملايين في محاولتهم التوافق مع بيئتهم

4-يجب على المدرسة المحافظة على الطرق التقليدية للانضباط العقلي كما يجب تعليم التلميذ المفاهيم الاساسية حتى وان كان لابد من تطويعها وفقا للمستوى السيكولوجي والفكري للمتعلم

وعموما فانه يمكن القول ان النظرية الجوهرية قد شاركت في تشكيل ما يسمى بالطريقة التقليدية وبتنظيم المنهج على اساس المواد الدراسية المنفصلة الذي يجعل اكتساب المعرفة والمعلومات الهدف الاول والاهم [20].

ثالثا-النظرية البرجماتية:

تعتبر هذه النظرية منبثقة عن الفلسفة البرجماتية التي تعتبر اسهاما امريكيا فريدا في الحقل الفلسفي وهي ترتبط تاريخيا بنظريات متنوعة عن طبيعة الذكاء والانسان وعمليات التفكير التي تظهر لحل المشكلة وقد نمت الحركة البرجماتية نتيجة الاعتقاد بان هنالك علاقة بين الفكر والعمل كما ترجع في الحقيقة الى الفكر التجريبي البريطاني الذي يركز على المعرفة الحسية حيث يذهب الى اننا نعرف ما تحسه حواسنا فقط وقد قام بتطوير هذه النظرية ثلاثة من المفكرين هم بيرس وجيمس وديويوتركز البرجماتية على وظيفة المعرفة وترى انها نتاج التفاعل بين

[20] مدكور،علي أحمد:منهج تعليم الكبار النظرية والتطبيق،دار الفكر العربي، القاهرة،1984ص128

الانسان وبيئته كما انها ليست شكلا نهائيا بل عملية مستمرة وذلك من منطلق ان العقل ناشط ومستكشف اكثر مما هو سلبي ومستقبل كما انه لا يوجد عالما منفصلا وبمعزل عنه أي ان الانسان لا يستقبل المعرفة ولكنه يكتسبها من خلال تفاعله مع الواقع الذي يعيش فيه.وقد تم تطبيق البرجماتية على التربية من خلال الحركة التربوية التقدمية التي عارضت جمود التربية التقليدية وتعلن الحركة التقدمية بان التربية في عملية تطور دائم ولذلك يجب على المربين ان يكونوا مستعدين لتعديل المنهج في ضوء تغيرات المعرفة والبيئة وتنظر البرجماتية الى المتعلم على انه فرد يمر بخبرات كما اته مفكر ومستكشف وان الاهتمام والفضول لديه يدفعه الى التعلم لذا يجب ان نجعل ما يتعلمه الفرد متعلقا بحاجاته واهتماماته الخاصة بدلا من تزويدهم بمعلومات مختارة لهم من الاخرين وهكذا تقدم البرجماتية للتلاميذ المنهج الدراسي الذي يحتوي على الخبرات والدراسات البحثية الاجتماعية والمشروعات والمشكلات والتجارب والتي اذا ما تم تطبيقها بطريقة علمية وعملية دقيقة فأنها ستؤدي الى تحقيق وظيفة المعرفة بالنسبة لكل مجالات المادة الدراسية ويجب على المعلم البرجماتي ان يوجه ويساعد وان ينصح المتعلمين وان يبني الموقف التعليمي حول مشكلات معينة ذات اهمية حقيقية بالنسبة لهم بحيث تؤدي الى فهم افضل لبيئتهم الاجتماعية والطبيعية مع اعطاء

اهتمام اكبر في الوقت نفسه لميول الفرد وتقترح نظرية المنهج البرجماتي ان يتم تنظيم محتوى التربية وفقا لمشكلات التي يواجهها التلاميذ بحيث يكون المنهج المدرسي لا يعتمد على الكتاب المدرسي بل صورة مصغرة من المجتمع هدفها الرئيسي تدريب التلاميذ على الحياة التعاونية ذات النفع المتبادل والاسهام في اصلاح المجتمع من خلال مسؤولياتها وهنا يجب ان يحل التعلم من خلال تطبيق اسلوب حل المشكلات بلا من التلقين للمادة الدراسية وعليه فان المرونة من اهم خصائص تصميم المنهج البرجماتي كما تركز على التجريب دون التركيز على جزء من المحتوى اكثر من الاجزاء الاخرى وتنادي بمدخل يدور حول الطفل او المتعلم بدلا من المادة الدراسية عند تنظيم المنهج ويعد منهج النشاط احد التنظيمات المنهجية الحديثة الذي يرجع اصله الى ديوي حيث انشاء اول مدرسة ذات نشاط معين 1896 كمحاولة تعاونية بينه وبين الاباء والمعلمين والمهتمين بالتربية لتنظيم العمل المدرسي تحت ادارته ويرى احد فلاسفة التربية ان افكار ديوي جيدة ومناسبة لمنهج المدرسة الابتدائية اما بالنسبة للمرحلة الثانوية فيجب ان يؤدي التعليم الى مستوى عالي من التمكن من المحتويات التي لها صلة بالحياة وذلك لأنها تمثل الأدوات الضرورية للقوى الاجتماعية للشعوب.

4-النظرية البوليتكنيكية او التطبيقية:

تشير هذه النظرية الى عملية تحويل محتوى التربية الى اتجاه الفنون المتعددة وذلك من منطلق وجوب النظر الى كل جانب من جوانب المدرسة في ضوء علاقته بالحياة الانتاجية وتتمثل اهداف التربية وفقا لهذه النظرية في تزويد التلاميذ بالمعرفة في الفروع الرئيسية للإنتاج وكذلك المبادئ العملية التي تعتمد عليها واكسابهم عادة التعامل مع الات العمل ومساهمتهم في تنمية القدرات الفنية المنتجة واكسابهم حب العمل اليدوي وتقديره وامدادهم بخلفية تقنية او فنية واسعة واعطاء الشباب فرصة اختيار العمل المناسب والابداع في نوعية من الاعمال التي يتطلبها الانتاج أي ان مبدا التربية التطبيقية يتطلب تحقيق اقصى نمو ممكن لقدرة الفرد على تطبيق معرفته في موقف عملي وان يكتسب علاقاته في نظام الانتاج الاجتماعي كما يتطلب ايضا استعداده وقدرته على المشاركة في الانتاج وقد انعكست تلك المفاهيم الايديولوجية على تنظيمات المنهج لتحقيق الوحدة بين التعليم والعمل النافع اجتماعيا وبذلك وجدت النظرية التطبيقية للمنهج مكانها في النظام التعليمي السوفيتي كما جذب المحتوى واساليب او طرق التدريس المستخدمة في التطبيق العلمي والعملي للتربية التطبيقية اهتمام المربين السوفييت بعد الثورة البلشفية عام 1917وهكذا اصبحت البوليتكنيكية

مبدا او موقف نظريا يتخلل جميع المواد الدراسية ويوجه تدريسها ويشمل العلوم الانسانية والطبيعية والدراسات العملية وهو لا يهدف الى اعطاء التلاميذ معلومات ومهارات علمية تتعلق بالصناعة والزراعة فقط بل ويهدف كذلك الى غرس وتكوين عادات عقلية وخلقية تتعلق بعمليات الانتاج المختلفة وعموما فان تنظيم المنهج المدرسي وفقا لتلك النظرية يتم بطريقة تمكن التلاميذ من التعود على المبادئ النظرية الاساسية والمبادئ العملية للإنتاج الحديث والمشاركة في العمل النافع اجتماعيا لذا يتم تنظيم المواد الاجبارية والمقررات الاختيارية وانواع النشاط الزائد بحيث تحقق الوحدة بين النواحي النظرية والعملية للإنسانيات وبين العلوم والتكنولوجيا وتعتبر الورش التعليمية من اهم وايسر الوسائل المتاحة لتطبيق النظرية التطبيقية في المدرسة بشرط ان تكون تلك الورش مرتبطة بالإنتاج الاقتصادي للمصانع والمزارع في المجتمع اضافة الى انواع اخرى من النشاط والمتمثلة في الحلقات الدراسية التكنولوجية والمراكز التكنولوجية للأطفال وقراءة كتب تكنولوجية وزيارة المتاحف ويتم تنفيذ النظرية التطبيقية في الانظمة التعليمية الاشتراكية التي مازالت متبقية حتى الان ففي الصين على سبيل المثال يعتمد التعليم على الانتاج وترتبط النظرية بالتطبيق هذا بالإضافة الى عدم اقتصار التعليم على المدرسة فقط بل يتعداه الى المصانع والمزارع ووحدات

الجيش في المناطق المجاورة الى جانب ذلك تم تأسيس مصانع صغيرة في المدارس الاساسية والثانوية ويدعى العمال والفلاحون والجنود للتدريس فيها على اساس جزء من الوقت.

الفصل الثاني

تطوير وتقويم المنهج المدرسي

يشير مفهوم تحسين المنهج إلى إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهج دون تغيير المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام له. أما مفهوم تطوير المنهج فهو أكثر شمولية من التحسين حيث يشمل كل جوانب المنهج المدرسي وعناصرة من أهداف ومحتوى محدد من المقررات والكتب الدراسية بالإضافة إلى طرق التدريس والوسائل التعليمية وأنشطة التعلم وأساليب التقويم وأدواته المختلفة والإدارة المدرسية والمكتبات المدرسية وأدلة المعلم، وتطوير المنهج هي عمليّة يقصد بها " إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كلّ عناصر المنهج ومجاله , وفق خطّة مدروسة من أجل تحسين العمليّة التربويّة , ورفع مستواها "[21].

مبررات أو دواعي تطوير المنهج

عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة للمنهج.

الخلط الشائع في تحديد وصياغة أهداف المنهج.

وجود أخطاء معينة في محتوى المقررات الدراسية.

قصور في الوسائل التعليمية المستعان بها في المنهج.

[21] مجاور،محمّد صلاح الدين, و الديب،فتحي عبد المقصود (2001): المنهج المدرسي , أسسه وتطبيقاته التربويّة , ط10 , الكويت , دار القلم , ص 585)

عدم كفاية الأنشطة التعليمية بالنسبة للمنهج.

وجود قصور في برنامج التقويم.

عدم كفاية أداء المعلم.

وجود معوقات إدارية.

تطوير الأسس التي يبنى عليها المنهج.

التوقعات المستقبلية.

كيف تتم عملية تطوير المنهج:

تطوير المنهج ينطلق من مهام أساسية ثابتة وهي:

تحديد فلسفة التطوير.

صياغة الأهداف وتطويرها.

رسم خريطة للمنهج.

تقدير أو تقييم الحاجات.

نماذج تطوير المنهج:

وهي نماذج تحوي الخطوات التي يسير فيها تطوير المنهج. وقد قام كثير من المشتغلين بتخطيط المناهج وبنائها بوضع نماذج مختلفة تعبر عن تصوراتهم لما ينبغي أن تسير علية عملية بناء المناهج من خطوات متتابعة وفيما يلي سرد لبعض النماذج.

أولاً:(نموذج المخرجات (مدى تحقيق الأهداف لتايلر.

يتميز هذا الأنموذج بالبساطه من خلال تحديد تايلر لثلاث مرتكزات للتربيه هي:

- الأهداف التربويه.

- الخبرات التربويه التي تحقق تلك الأهداف بما في ذلك إجراءات التنفيذ.

- فحص النتائج و مدى توافقها مع الأهداف المطلوب تحقيقها.

لقد دعى تايلر للعلاقه بين تحديد الأهداف و التقويم لأنه كان يرى في التقويم عمليه منظمه يمكن من خلالها التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربويه، وبذلك فقد وضع الأهداف من ناحيه والحصيله أو ناتج العمليه

التعليميه من ناحيه ثانيه و إجراء المقارنه للتعرف على فاعلية المنهج، و عليه فأن خطواته تبدأ بالتعرف على الأهداف المراد تحقيقها و تحويلها الى أهداف سلوكيه ليمكن قياس أثرها و من ثم إختيار المواقف التي يمكن من خلالها للمتعلم التعبير عن نوع السلوك الذي تتضمنه الأهداف، بعدها إعداد وسائل التقويم المناسبه ثم إجراء التقويم لفحص المعلومات وتحليلها للوصول الى مؤشرات يتم على ضوءها وضع قرارات نهائيه تضع بعض التعديلات لتطوير المنهج.

ثانياً:_ نموذج الشبلي (نموذج التقويم النهائي للمنهج):

يقصد بالتقويم النهائي للمنهج هو الذي يتم في نهاية تنفيذه لمعرفة الجدوى أو للتطوير أو إتخاذ قرار، وإن هذا التقويم يمكنه جعل عملية بناء المنهج سليمه لأن كل مرحله فيها قد تمت بشكل سليم وبالتالي يجعل البناء متكاملاً ويمكن أن يطوع هذا الأنموذج ليطبق على كل مرحله من مراحل المنهج بأعتبارها مرحله مستقله يمكن إجراء تقويم نهائي لها، ويمكن من خلال التقويم النهائي إعطاء صوره شامله عن سلبيات وإيجابيات المنهج و لكافة جوانبه النظرية والتطبيقية والتقويميه، و تتضمن المراحل الآتية:

المرحلة الأولى:- بناء برنامج التقويم (وضع خطة التقويم)

المرحلة الثانية:- تنفيذ خطة التقويم

المرحلة الثالثة:- نتائج التقويم

المرحلة الرابعة:- إتخاذ القرار على ضوء النتائج

المرحلة الخامسة و السادسة:- تنفيذ القرار ونتائجه

يعتبر نموذج للتقويم النهائي للمنهج، وقد أكد على دراسة الأهداف العامه والخاصه للتربية وشمل التقويم عناصر مهمة في المنهج وفق الخطوات الآتية:

-دراسة الأهداف العامه للتربية وما ينطوي تحتها من:

(الأهداف النوعية) الأعداد للحياة، (دعم التكامل الأجتماعي) الخ

-التقويم في مراحل التخطيط

-تقويم الاهداف

-تقويم المحتوى

-تقويم عملية التدريس

-تقويم المواد الدراسيه

--التجريب الأولي للمواد التعليميه و الطرق ومراجعتها

--التجريب على نطاق واسع

-التقويم في مرحلة التعميم

-الضبط النوعي للمنهج المطور

ثالثا:ـ نموذج التقويم التراجعي لأكتشاف الخلل:

لقد سمي بالتراجعي لأنه يبدأ من آخر حلقه في السلسلة التربوية وهي نتيجة التقويم سواء كان في كل موضوع التقويم أو في جزء منه للتعرف و تشخيص مواطن الضعف و السلبيات و العمل على تلافيها بما يؤدي الى تطوير العمل التربوي.

اسس ومراحل تطوير المنهج الدراسي:

يقصد بتطوير المنهج إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهج قائم بقصد تحسينه، ومواكبته للمستجدات العلمية والتربوية، والتغيرات في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافة بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده، مع مراعاة الإمكانات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة».

ويلاحظ أن مفهوم تصميم (بناء) المنهج يختلف عن مفهوم تطويره في نقطه البداية لكل منهما، فتصميم المنهج يبدأ من نقطة الصفر، أما تطوير المنهج فيبدأ من منهج قائم ولكن يراد تحسينه أو الوصول إلى طموحات جديدة، ومن جهة

أخرى تشترك عمليتا بناء المنهج وتطويره في أنهما تقومان على أسس مشتركة وهـي المـتعلم، والمجتمع، والمعرفة، وأنهما تتطلبان قدرة على استشراف المستقبل وحاجات المجتمع وأفراده.

دواعي تطوير المنهج

• الرغبة في تلافي نواحي القصور التي أظهرتها نتائج تقويم المنـاهج القائمـة, للوصـول بها إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية الداخلية والخارجية.

• مواكبة التغـيرات والمـستجدات التـي طـرأت في مجـال العلـوم الأساسـية والنفـسية والاجتماعية والتربوية.

• الاسـتجابة لمتطلبـات التنميـة الاقتـصادية والاجتماعيـة, ومـن بينهـا تنميـة العنـصر البشري القادر على الإسهام بفاعلية في هذه التنمية, وقيادتها.

• الرغبة في الارتقاء بواقع العملية التربوية؛للحاق بركب الحضارة الإنـسانية, والإسـهام فيها, أسوة بالدول المتقدمة.

•الاسـتجابة لنتـائج البحـوث والدراسـات العلميـة الرصـينة التـي تقـوم بهـا الإدارات التعليمية أو مراكز البحث التربوي أو الباحثون من ذوي الاهتمام.

•الاستجابة لرغبة الرأي العام الذي تعكسه وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية حول المناهج, فهي تعبر عن رأي قطاع من أفراد المجتمع لا يمكن تجاهله.

•حدوث تطورات سياسية, أو تحولات اقتصادية واجتماعية على المستويات المحلية والإقليمية والدولية تستوجب تطوير المناهج القائمة بما ينسجم وتلك التحولات.

•وأخيرًا الاستجابة لتوقعات مراكز الأبحاث والدراسات لما يمكن أن يحدث من تطورات في المستقبل القريب, وإجراء التطوير الاحترازي أو الوقائي للمنهج, بحيث يكون قادرًا على استيعاب الصدمة الأولى لتلك التطورات – فيما إذا حدثت – ريثما يتم تطويره بعد حدوثها.

أساليب تطوير المنهج

يمكن أن نقسم أساليب تطوير المنهج إلى:

أولًا – أساليب التطوير التقليدية, ومنها:

1-الحذف والإضافة ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه, أو وحدة دراسية, أو مادة بأكملها, لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون التربويون, وإضافة معلومات معينة إلى موضوع أو موضوع بكامله أو وحدة دراسية إلى مادة أو مادة دراسية كاملة.

2-التقديم والتأخير حيث يعدل تنظيم مادة, فتقدم بعض الموضوعات, ويؤخر بعضها الآخر؛ لدواعي تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية.

3-التنقيح وإعادة الصوغ, وفي هذا الأسلوب يخلص المنهج من بعض الأغلاط الطباعية أو العلمية التي علقت به, أو يعاد النظر في أسلوب عرضه ولغته.

4-الاستبدال والتعديل ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدثة أو موسعة أو ملخصة بموضوعات مشابهة في المنهج, أو

العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمنة في المنهج, وإعادة النظر فيها, وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة.

5-تطوير واحد أو أكثر من عناصر المنهج, كتطوير أساليب التقويم أو تطوير طرائق التدريس, أو تطوير تنظيم المنهج من مواد منفصلة إلى مواد مترابطة, أو مندمجة.

أساليب التطوير الحديثة

وترى في التطوير عملية شاملة تتناول المنهج عمومًا, بدءًا من فلسفته وأهدافه, وانتهاء بعملية تقويمه، وعليه فإن خطة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف؛تحديدًا وصياغة وتنويعًا, وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى, وأساليب تنظيمه, بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادة, وأساليب التربية, ونظريات علم النفس, ثم يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلم التي قد تتغير بعض الشيء عن الأساليب القديمة؛نظرًا لحداثة المحتوى والخبرات التعليمية, فقد يتم على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكلية في تدريس القراءة بدلًا من الطريقة الجزئية التي كانت سائدة في المنهج السابق, أو

تستخدم أساليب التدريس الجمعي بدلًا من الفردي[22]؛ نظرًا لزيادة أعداد التلاميذ في المدارس, وقد يتم إدخال تقنيات حديثة؛لزيادة قدرة المعلم على ضبط الفروق الفردية بين المتعلمين, وينتج عن ذلك كله تطوير في أساليب القياس والتقويم والاختبارات, بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النمو الذي حققه كل تلميذ في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية، يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف الفني, كما ينبغي أن يشمل التطوير تدريب المعلمين على تطبيق المنهج المطور, ويمتد إلى برامج الإعداد في الكليات والجامعات التربوية لإكساب الخريجين المهارات والمعلومات والاتجاهات التي تؤهلهم للتعامل مع المنهج المطور. [23]

---

[22] الخليفة،حسن جعفر(2005): المنهج المدرسيّ المعاصر , الرياض , مكتبة الرشد.ص 298

[23] اللقاني،أحمد حسين (1989):المناهج بين النظرية والتطبيق،ط2،عالم الكتب، القاهرة.ص 224

أسس تطوير المنهج

- يستند التطوير إلى فلسفة تربوية منبثقة عن أهـداف المجتمـع وطموحاتـه, ورؤيـة واضحة في أذهان المطورين على اختلاف مستوياتهم لأهداف العملية التربوية ومراميها.

- أن يعتمد التطوير على أهداف تطويرية واضحة ومحددة تعكس تنمية الفرد تنمية شـاملة متوازنـة إلى الدرجـة التـي تـسمح بهـا قدراتـه, وتعمـل عـلى إشـباع حاجاتـه, وحـل مشكلاته, وتعزيـز ميولـه واتجاهاتـه الإيجابيـة, بمـا ينـسجم ومـصلحة المجتمـع وطموحاتـه وأهدافه, وطبيعة العصر ومستجدات العلوم الأساسية والنفسية والاجتماعية.

- أن يتسم بشموله أسس المـنهج ومكوناتـه وأسـاليب منفذيـه, وكفايـاتهم الأكاديميـة والتربوية, وأساليب تقويمه, وأدوات ذلك التقويم, وطرائق تحليل نتائجه.

- أن يتسم بالروح التعاونية, مـن خـلال مـشاركة المعنيـين بالعمليـة التربويـة بـشكل مباشر أو غير مباشر, بما في ذلك مؤسـسات المجتمـع المـدني, إضـافة إلى المؤسـسات الرسـمية المختلفة.

- أن يتسم بالاستمرار, فحصول المنهج المطـور اليـوم عـلى درجـة عاليـة مـن الكفـاءة والفاعلية لا يعني حصوله على الدرجة ذاتها بعد مرور أكثر من سـنتين عـلى تطـويره, حيـث تطلع علينا مراكز البحث العلمي, وميادين التطبيق التكنولوجي كل يوم بجديد.

- أن يتـسم التطـوير بالعلميـة, والابتعـاد عـن العـشوائية, وذلـك مـن خـلال اعـتماد التخطيط السليم لعملية التطوير, واستخدام الأساليب العلمية المعتمدة عـلى أدوات تتـوافر فيها الشروط العلمية, والتعامل مع النتائج بمنتهى الصدق والموضوعية.

- أن يفيد من التجارب السابقة لتطوير المناهج المحلية والأجنبيـة, ونتـائج الدراسـات والبحوث العلمية المتعلقة بالتعلم وطرائقـه واسـتراتيجياته ومبادئـه وأسـسه, وأثـر التعزيـز والدافعية وتحمل المسؤولية في نجاحه.

- أن يكون التطوير مواكبًا الاتجاهات التربوية الحديثة, من مثل:

- التعلم عن طريق النشاط والمشاركة.

- انتقال الاهتمام من الكم إلى الكيف.

- دور تكنولوجيا التربية الأساسي في التعلم».[24]

خطوات تطوير المنهج

أولًا: إثارة الشعور بالحاجة إلى التطوير:

وذلك من خلال تسليط الأضواء على نواحي القصور التي تعانيها المناهج القائمة, وما يترتب على هذا القصور من نتائج سلبية, وعرض دعوات التجديد والتطوير المنبعثة من داخل المؤسسة التربوية ومن خارجها, وعرض أهداف التطوير, وما يمكن أن يحققه للناشئة والوطن.

ثانيًا: تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير:

فهي التي توجه العمل, وتحدد آلية تنفيذه, مع تهيئة الظروف المواتية لنجاح هذا التنفيذ, وتحديد أهداف التطوير هي الخطوة الإجرائية الأولى للتطوير, فهي التي ترسم معالم خطة التطوير ومراحلها, وهي التي تحدد محتوى المنهج وطرائقه ووسائله وأساليب تجريب المنهج المطور, ومتابعته وتقويمه. ولا بد أن تكون الأهداف مستوفية الشروط سليمة في دقة صياغتها,وتكامل مصادرها, وتوازن

---

[24] العجميّ، مها بنت محمّد (2005): المناهج الدراسيّة,مكتبة الملك فهد,المملكة العربية السعودية,ط2, ص 340

مجالاتها ومستوياتها, وواقعية تنفيذها, وإمكانية ملاحظتها وقياسها, ووصفها السلوك الذي تسعى إلى إحداثه لدى المتعلمين بشكل واضح لا يقبل اللبس في المنهج المطور.

ثالثًا:اختيار محتوى المنهج المطور:

يتم اختيار محتوى المنهج المطور في ضوء الأهداف التي تـم تحديـدها, ومـن المعـايير التي ينبغي أن يتصف بهـا, ارتباطـه بالأهـداف, وواقـع المـتعلم, ومراعاتـه مـستواه وميولـه, وأهميته له, إضافة إلى صدقه, وتوازنه من حيث الشمول والعمـق, ومناسـبته الوقـت المتـاح لتعلمه.

رابعًا: تنظيم محتوى المنهج المطور:

وفي هذه المرحلة يـتم تنظـيم المحتـوى, وترتيـب موضـوعاته بـشكل يتحقـق في هـذا التنظيم هدفان:

- الأول: تماسك المادة وترابطها وتكاملها.

- الثاني: سهولة تعلمها من قبل المتعلم.

وهذا يعني تحقيق نوع من التوازن بين التنظيمين المنطقي والسيكولوجي للمادة.

وهنا لابد من التذكير بمعايير تنظيم المحتوى, كالاستمرار والتتابع والتكامل والمرونة.

خامسًا: اختيار طرائق التدريس:

وفي هذه المرحلة يتم تحديد طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته المناسبة لكل موضوع من موضوعات المادة, على أن تتسم تلك الطرائق والأساليب والاستراتيجيات بمناسبتها للمحتوى, وانسجامها مع الأهداف, وإثارتها لدافعية المتعلمين, وإتاحتها الفرصة لمشاركة المتعلم الإيجابية في التعلم, والحرص على إكسابه الخبرات, ومهارات التفكير العلمي والناقد والإبداعي, ومهارات حل المشكلة, كما ينبغي أن تتسم بالمرونة, بحيث يمكن تطويرها أو تعديلها, بحسب ظروف البيئة التعليمية.

سادسًا: اختيار الأنشطة التربوية:

وفي هذه المرحلة يتم اختيار الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تعزز التعلم وتثبته, وتثري الخبرة, وتساعد على تعديل السلوك, واكتساب الاتجاهات الإيجابية, وتشبع الحاجات, وتنمي الميول والهوايات المفيدة, ونشير في هذا المقام

إلى مواصفات النشاط الهادف, كارتباطه بأهداف المنهج ومحتواه, وتنوعه, ومناسبته للمتعلمين, ومراعاة مبدأ الفروق الفردية, وتوفير الفرص المساعدة على اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية, والمهارات التعليمية المنسجمة مع طبيعة العصر, ولا سيما مهارات التعلم الذاتي, والتعامل مع تكنولوجيا التعليم.

سابعًا: تحديد الوسائل التعليمية:

يتطلب المنهج المطور منظومة من الوسائل والتقنيات التعليمية التي تساعد كلاً من المعلمين والمتعلمين على تحقيق أهداف المنهج, فقد تدخل موضوعات جديدة على المنهج المطور تستدعي استخدام مصورات أو أفلام أو تسجيلات أو أقراص مدمجة أو بطاقات ولوحات جديدة تسهم في تسهيل تعليمها وتعلمها, وهذا ما يتطلب توفير الأجهزة التقنية الضرورية لبعض المواد التعليمية، فإن توفيرها بين أيدي المتعلمين والمعلمين والمشرفين التربويين الذين يشاركون في تطبيق المنهج المطور ومتابعته وتقويمه أمر بالغ الأهمية.

ثامنًا: اختيار أساليب التقويم:

في هذه الخطوة يتم تحديد أساليب تقويم تعلم المتعلمين, وما أحدثه المنهج المطور من تعديل في سلوكهم؛ ويندرج ضمن تلك الأساليب أساليب تقويم

التحصيل الدراسي, وأساليب تقويم النمو الشخصي والانفعالي على أن تتوافر في تلك الأساليب المواصفات العلمية من مثل الارتباط بالأهداف, والاستمرار, والوضوح, والصدق, والثبات, والموضوعية, والشمول, والاقتصاد في الوقت والتكلفة والجهد, وغير ذلك من مواصفات. ولا بد تنويع أساليب الاختبارات التحصيلية, كالاختبارات الشفوية, والكتابية (موضوعية وشبه موضوعية ومقالية) إضافة إلى الاختبارات العملية, وأساليب تقويم الجانب الشخصي والانفعالي للمتعلم كالملاحظة والمقابلة والاستفتاء, وغيرها.

تاسعًا: التهيئة لتجريب المنهج المطور:

وتكون التهيئة من خلال صدور قرارات بتحديد نسبة المحافظات والمدارس التجريبية في كل محافظة وتسميتها, وتشكيل اللجان المركزية والفرعية المشرفة على التجريب, وإقامة دورات تدريبية مركزية للمشرفين التربويين حول المنهج المطور, وتكليف هؤلاء المشرفين الذين اتبعوا الدورات المركزية بتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين الذين سينفذون المنهج المطور في المدارس التجريبية, كما تتضمن القرارات تشكيل لجان تأليف مقررات المنهج المطور, وما يلحق بها من مواد تعليمية وأدلة معلمين (بشكل تجريبي), وتشرع تلك اللجان بتأليف كتب التلميذ والمواد التعليمية وأدلة المعلمين, على أن يتم التأكد من تغطية

المعلومات والحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات المتضمنة فيها مختلف الأهداف, ومناسبتها للأوقات المقررة لتدريسها, واتسامها بالمصداقية, والصحة العلمية, والحداثة, والسلامة اللغوية, وسهولة الأسلوب, وجمال الخط, ومناسبة حجمه للفئة المستهدفة من المتعلمين, وجاذبية ألوانه, وغناه بالصور والرسوم والجداول الإيضاحية.هذا بالإضافة إلى توفير المناخ النفسي للعناصر البشرية التي ستشارك في التجريب.

عاشرًا: تجريب المنهج المطور:

تهدف عملية تجريب المنهج المطور إلى:

-التأكد من توافر الشروط والمعايير المحددة لكل من المحتوى والخبرات والطرائق والوسائل والكتب والمواد التعليمية, واتساقها مع الأهداف المحددة للمنهج.

-التعرف إلى المشكلات والعوائق التي تواجه المنهج المطور لتذليلها قبل التنفيذ.

-التأكد من امتلاك المعلمين والمشرفين الكفايات الأكاديمية والتربوية التي تكفل تحقيق أهداف المنهج المطور.

ويمر تجريب المنهج بجملة من الخطوات, لعل أهمها:

- وضع الخطة الإجرائية لتنفيذ عملية التجريب وفق الشروط العلمية المعروفة, متضمنة استصدار القرارات, وتشكيل اللجان المركزية والفرعية للإشراف على العملية ومتابعتها.

- اختيار عينة التجريب بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي وتحديدها وفق عدة متغيرات, (مدارس ذكور, مدارس إناث),

(مدارس رسمية, مدارس أهلية) (بناء مدرسي حكومي, بناء مدرسي مستأجر) وغيرها.

- إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس المختلفة الضرورية لتقويم عملية التجريب وفق الشروط العلمية السليمة.

- توفير المستلزمات الضرورية للتجريب كالكتب التجريبية, وأدلة المعلمين, والمواد التعليمية والوسائل, وتوفير البيئة المادية والبشرية لنجاح عملية التجريب.

- إجراء تحليل شامل لعملية التجريب تستخدم فيه مختلف الأساليب العلمية, وعقد ندوات يشارك فيها معلمو التجريب, ومشرفوهم, وعينة من أولياء الأمور وتلاميذ المدارس التجريبية, ووسائل الإعلام, والمهتمون بالعملية التربوية في الجامعات ومراكز البحث؛لمناقشة نتائج التجريب, وتشخيص الصعوبات, وتحديد أوجه القصور في مختلف جوانب المنهج التجريبي, وتلافيها استعدادًا لمرحلة تنفيذ المنهج المطور وتعميمه.

- يمكن إعادة تجريب المنهج المطور ثانية, وثالثة؛ لمعالجة أي قصور أو ملاحظات, والوصول به أعلى درجة.

حادي عشر: الاستعداد لتعميم المنهج المطور:

ومن الاستعدادات لتنفيذ المنهج المطور القيام بما يأتي:

– توفير الميزانية اللازمة لذلك.

-إنجاز الكتب الدراسية (كتب التلميذ, كتاب المعلم, كتب النشاط, النشرات).

-تجهيز المدارس بما يلزم من معامل وأجهزة وأدوات.

- إعـداد المعلمـين بـدورات تدريبيـة ليـصبحوا قـادرين عـلى تنفيـذ المـنهج الجديـد, واستخدام الطرائق والوسائل والأجهزة التعليمية الحديثة, وما يناسبها من وسائل التقويم.

- إعداد الموجهين والمشرفين بدورات تدريبيـة لمعرفـة الطرائـق والوسـائل الحديثـة في الإشراف والتوجيه والإرشاد, تبعًا للمنهج المقترح.

- تهيئة التلاميذ وأولياء الأمور وأفراد المجتمع بضرورة وأهمية التطوير للمناهج.

-إعداد الوسائل المتنوعة والمختلفة الضرورية لعملية متابعة المنهج المقترح وتقويمه.

ثاني عشر: تعميم المنهج المطور:

بعد الانتهاء من الاستعداد لتعميم المنهج المطـور, تـصدر القـرارات المتعلقـة بتعمـيم المنهج, محددة موعد بدء تعميمه على مختلـف المـدارس وعـادة مـا يكـون في بدايـة العـام الدراسي.

ثالث عشر: تقويم المنهج المطور:

لا يعني تعميم المنهج المطور الانتهاء من العمل, وإنما يعني بدء مرحلة جديدة من المتابعة والتقويم؛ حيث يعد منهجًا قائمًا يحتاج إلى كشف الملاحظات والقصور, استعدادًا لعملية تطوير جديدة, فعملية تطوير المنهج عملية مستمرة.

هناك طريقة أخرى لتطوير المنهج:

أهم مراحل وعمليات تطوير المنهج قد تمر في عدة نقاط كالآتي:

1- وصف: الوضع الحالي للمنهج المراد تطويره وتحليل محتواه، وتحديد نواحي القصور والمشكلات بجوانبها المختلفة، وتحديد مدى الحاجة إلى التطوير.

2- تخطيط: ويشمل المنهج المراد تطويره بجميع جوانبه، مع تحديد الاحتياجات المستقبلية واستراتيجية التعليم، ومدخلات عملية التطوير، ويمكن حذف أو إضافة، أو مراجعة وتحسين بعض أجزاء من المناهج الحالية.

3- تصميم: أي ترجمة الفلسفة العامة للتربية إلى أهداف، وتحديد المواد الدراسية ومحتواها، ووسائل تنفيذها، وعدد ساعات تدريسها، مع وضع التخطيط الأفضل لجوانب المنهج، وإعادة تنظيم المحتوى.

4- إبداع: وفي هذه المرحلة يتم إيجاد حلول للمشكلات المختلفة، وتأخذ هذه الحلول عدة صيغ جديدة.

5- بناء: وفيه يتم وضع المقررات المأخوذة بواسطة مخططي ومطوري المناهج للمنهج المطور بعناصره المختلفة، من أهداف ومحتوى وأنشطة ووسائل ومواد تعليمية متكاملة في تتابع تكتيكي، ووفق الأسس التربوية والعلمية واستراتيجيات التعلم الحديثة.

6- تجريب: للتأكد من سلامة المنهج المطور، قبل التصميم وذلك لمعرفة نواحي القوة لتدعيمها، السالبة لمحاولة تجنبه.

7- تقويم: وهذه المرحلة للحكم على مدى نجاح أو فشل عملية تطوير المنهج، أو المنهج المطور ذاته، مع تشخيص الواقع الحالي من خلال التجريب وذلك لتأكيد الدور الرئيسي لاتخاذ القرارات، والحصول على تغذية راجعة.

8- تنقيح: وبمراجعة المنهج في ضوء التقييم يتم التنقيح، وإخراجه في صورته النهائية.

9- متابعة: وهي مرحلة متابعة المراحل السابقة أي المتابعة المرحلية، ثم متابعة التنفيذ والتطبيق للمنهج المطور.

إن تطوير المناهج يعتمد على مجموعة من الخطوات، وهذه الخطوات إذا تم الالتزام بها في عملية التطوير فإنها تؤدي إلى الوقوف على أرض صلبة وتساهم مساهمة فعالة في تحقيق الأهداف المنشودة منه. مع ملاحظة أن تسلسل هذه الخطوات قد يعتريه شيء من التغيير وفقًا لاتجاهات القائمين على عملية التطوير وفقًا للظروف المحيطة. [25]

تقويم المنهج:

تقويم المنهج الدراسي يعني إصدار أحكام وقرارات تقويمية على كافة عناصر المنهج الدراسي وهي: أهدافه , محتواه , طرق التعليم والتعلم المستخدمة في تنفيذه , الأنشطة البرمجية والمواد والأجهزة التعليمية (الكتب , الأدلة التدريسية , البرمجيات التعليمية , أساليب التقويم وأدواته , بيئة المنهج).[26]

ومن هنا نرى أنّ مفهوم تقويم المنهج هو عمليّة جمع بيانات كميّة من خلال قياس مدى تعلّم المتعلّمين من جهة , ومدى توافر المعايير السليمة في أسس المنهج , وعناصره , وتنظيمه من جهة أخرى , وتفسير تلك البيانات , والوصول إلى قرارات في ضوئها.

[25] عطا، ابراهيم محمد (1999): المناهج بين الصالة والمعاصرة، مكتية الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية،القاهرة.ص 56

[26] زيتون، د حسن حسين اصول التقويم والقياس التربوي , المفهومات والتطبيقات 2003م

ومن خلال ما تقدّم من التعريفات يتبيّن ما يأتي:

" 1- تقويم المناهج عمليّة تبدأ بجمع البيانات , وتنتهي باتّخـاذ القـرارات المناسـبة في ضوء تفسير هذه البيانات.

2- عمليّة تقويم المنهج لا بدّ أن تتمّ في ضوء معـايير موضـوعيّة , بمعنـى أنّـه لا يـصحّ اتّخاذ قرارات مبنيّة على وجهات النظر الشخصيّة , أو الانطباعات الذاتيّة.

3- إنّ التقويم يعتمد أساساً على جمع البيانات , وجمع البيانات تعتمد على القياس , والقياس عمليّة جزئيّة , إذ يتطلّب كلّ جانب من جوانب المنهج قياسات معيّنة , ونتائج هذا القياس مقادير كميّة , أي أرقام أو إحصاءات تصف الجانب المقيس بلغة كميّة.

4- التقويم عمليّة إصـدار الأحكـام ,واتّخـاذا القـرارات المناسـبة في ضـوئها , وتتوقّـف صحّة هذه الأحكام , ودقّة تلك القرارات على مدى دقّة القياس , ومدى صلاح أدواته.

5- التقويم ليس مقصوراً على قضايا الحكم على مدى تعلّم التلاميذ فقط , ولكنّ هناك معايير Standards يُتَّخذ في ضوئها قرارات أخرى تتعلّق بعناصر المنهج وأسسه وتنظيمه "[27].

خطوات التقويم

يمكن توضيح خطوات التقويم كالآتي:

1- معرفة الأهداف وهي الخطوة الاولى في عملية التقويم والتي يجب ان تتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح حتى تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه، وفي البحث سيتم تقويم كتاب "المنهج ولكتاب المدرسي".

2- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها: فان المجالات التي يمكن تقويمها هي المنهج ومكوناته، والمعلم وقضاياه، والتلميذ ونموه، والمدرسة وإدارتها..الخ، وفي البحث الحالي سيتم تحديد المجالات والمشكلات التي يراد تقويمها.

[27] المكاويّ، محمد أشرف 2006: أساسيّات المناهج, ص 264-265.

3- الاستعداد للتقويم: ويتضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من أدوات التقويم، وكذلك اعداد القوة البشرية المدربة للقيام بعملية التقويم، وهنا سيتم اعداد ادوات التقويم والقوة البشرية لإجراء التقويم.

4- التنفيذ: فلابد من الاتصال بالجهات التي سوف يتناولها التقويم عند البدء بعملية التقويم من اجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولاً الى تحقيق افضل النتائج، ويشمل التنفيذ في هذا البحث كل ما ذكر في هذه الخطوة.

5- تحليل النتائج وتفسيرها: حيث تتمثل هذه الخطوة بجمع البيانات المطلوبة وتصنيفها وتحليلها واستخلاص النتائج، وتشمل هذه الخطوة القيام بتحليل نتائج البحث وتفسيرها.

6- التعديل وفق نتائج التقويم: وذلك بعد الحصول على النتائج من الخطوة السابقة يمكن تقديم مقترحات مناسبة تهدف الى تحقيق اهداف منشودة في عملية التقويم، وسيتم تعديل كتاب "المنهج والكتاب المدرسي" على ضوء النتائج.

7- تجريب الحلول المقترحة: حيث يجب أن تخضع هـذه المقترحـات للتجربـة بهـدف التأكد من سلامتها من جهة ومن اجل دراسة مـشكلات التطبيـق واتخـاذ الاجـراءات اللازمـة لعلاجها من جهة اخرى، وسيتم تجريب الحلول المقترحة التي حددت لتعديل كتاب "المـنهج والكتاب المدرسي". [28]

وظائف التقويم:

إنّ للتقويم وظائف متعددة، إذ إنه يستعمل في إصدار قرارات ذات علاقة بمجال أو اكثر من مجالات المنهج، إذ يعد الهدف الأساس في أي برنامج تربوي، وكذلك لـه الوظيفـة الرئيـسة وهـي تـوفير التغذيـة الراجعـة اللازمـة للمحافظـة عـلى اتـزان العمليـة التعليميـة واستمرارها وله الدور الرئيس في إرشاد الطلبـة وتـوجيههم تربويـاً ومهنيـاً، أو قـد يـستعمله المعلمون لمعرفة مدى تقدم طلبتهم بهدف تقـديم العـون لمـن يحتـاج إلى ذلـك، أو ليعطـوا أحكاما حول ما قاموا بتعليمه

وقــد أعطــى المجلــس الاستــشاري الــوطني في الولايــات المتحــدة عــام 1968 مؤشرات لتقويم المـنهج الـدراسي الهنـدسي أو المهنـي فـيما يتعلـق بخـصائص

[28] الدريج،محمد(1994): تحليل العملية التعليمية،ط1،دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع،الرياض.

الأفراد الذين سيدرسون المنهج، ومنها ما يتعلق بحصيلة المؤهلات التي سيحصل عليها الخريجون ومدى توافقها مع متطلبات سوق العمل، لذا فإن للتقويم وظائف أساسية تساعد المعلم والمتعلم على اتخاذ القرارات السليمة التي يتم من خلال تشعيب التلامذة وقبولهم وترفيعهم إلى صف أعلى وكذلك تحديد المتطلبات السابقة الواجب توافرها في موقف معين، كشرط مسبق لحدوث عملية التعلم، وتعرف مدى اكتساب الطلبة للأهداف التربوية

أنواع تقويم المنهج: [29]

يرى كثير من الباحثين بأن هناك وجود أنواع متباينة من التقويم

هناك عدة تصنيفات لتقويم المنهج، وفق إجرائه هناك:

- التقويم التمهيدي
- التقويم البنائي
- التقويم النهائي

[29] الحسن، هشام، والفايد، شقيق(1990): تخطيط المنهج وتطويره، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.ص 87

التقويم وفق شموليته:

- التقويم الكلي

التقويم وفق الشكلية المنهجية:

- التقويم الرسمي(المنهجي)

- التقويم الغير رسمي(غير المنهجي)

التقويم وفق المعلومات والبيانات:

- التقويم الكمي

- التقويم النوعي

التقويم وفق القائمين به نجد نوعين منه هما:

- التقويم الداخلي

- التقويم الخارجي

التقويم وفق الموقف من الأهداف:

- تقويم معتمد على الأهداف

- تقويم غير معتمد على الأهداف

عناصر تقويم المنهج:

1- معرفة ما حققه التربويون من بناة للمنهج ومنفذين له الامر الذي يرفع من معنوياتهم من ناحية ويزودهم بمؤشرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق.

2- تبرير ما يبذل من جهد ووقت ومال بالنسبة للتربويين وللمواطنين بشكل عام.

3- التعرف على اثار المنهج لدى المتعلمين في ضوء الاهداف التربوية مما يساعد في تطوير المنهج.

4- تشخيص السلبيات في حال التنفيذ وبخاصه كيفيه التنفيذ وفق الظروف المختلفة مما يؤدي الى تطوير في طرائق التدريس واعطاء مؤثرات لتكييف التنفيذ بحسب الظروف المختلفة.

5- جمع البيانات التي تساعد متخذ القرار في اتخاذ موقف من المنهج تطويرا او استمرارا او الغاء.

6- مساعدة التقويم في حل المشكلات التربوية ومشكلات التجديد بشكل خاص عن طريق التعرف عليها بدقه وفي الظروف المختلفة.

7- تطوير اساليب التقويم واجراءات التقويم ونظرياته ونتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة.

8- المساعدة في حسن تصنيف المتعلمين الى مجموعات بحسب قدراتهم ورغباتهم وميولهم.

9- تقرير سير المتعلمين عبر السلم التعليمي (النجاح والرسوب)

10 – اعطاء صورة للمتعلم عن إنجازه وتقدمه المدرسي في المجالات المختلفة بصورة محددة واضحة بما يساعده على تطوير انجازه ونمو شخصيته والاستفادة من نتائج العمليات التقويمية في جهود الارشاد التوجيه التربوي والمهني للمتعلمين.

11- اعطاء صورة لأولياء الامور عن تحصيل ابنائهم مما يدفعهم الى مساندة المدرسة في عملها من اجل تحقيق الاهداف.[30]

المصادر التي يرجع اليها في تقويم المنهج:[31]

هناك حاجة ملحة لآراء الخبراء كمصدر أساسي لإصدار القرارات العلمية، ويصعب توفر الكفايات اللازمة لدى خبير واحد، والخبير هو الشخص الذي يملك خبرات ات صلة بأحد نواحي المنهج بحيث يمكن الاستناد إلى رأيه وما يقدمه من معلومات، والمصادر عبار عن المعلومات التي يقدمها المختصون، والمعلومات التي يتم الحصول عليها من هذه المصادر ليست تقويم لكنها أحكام أو إجابات لأسئلة تطرح بغرض الاستفادة من آرائهم في عملية التقويم والتطوير، وفيما يلي عرض لتلك المصادر:

أحكام الخبراء:

المقابلات الفردية والشفهية.

جلسات الاستماع.

[30] د. رافده الحريري التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية – (2007م)

الاستجابات الجماعية الشفهية.

التقارير الفردية المكتوبة.

تحليل المحتوى.

التقارير الجماعية المركبة.

-أساليب الملاحظة:

مواقف تقاس فيها مدى تحقيق الأهداف.

مواقف تقاس فيها مختله المتغيرات.

مواقف تقاس فيها مدى قابلية المنهج للتطبيق.

مواقف تحدد فيها الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف.

مواقف تحدد فيها ما أدخله المعلمون من تعديلات.

مواقف تحدد فيها المخرجات غير المتوقعة.

الاختبار والمقاييس.

1- المجتمع والمعلمين وأولياء الأمور.

عرض المصادر بالتفصيل

4- أحكام الخبراء:

يرجع عاد للخبراء لاستقاء المعلومات والآراء حول المناهج الدراسية في جميع مراحل تخطيطها وبنائها وتقويمها وتطويرها، وفي بعض الأحوال يعتمد على تلك المعلومات والآراء دون غيرها في عملية التقويم، ويتضح هذا الأمر عاد حينما يكون الأمر متعلق بتقويم المواد التعليمية للمنهج من حيث سلامتها من الناحية العلمية والناحية اللغوية ومن حيث اتصالها بمجرى الحياة المعاصرة، كما يتضح حينما يكون الأمر متعلق بتحديد الأهداف المرغوب فيها ومدى أهمية الموضوعات أو المحاور المختار من الماد العلمية، ومدى ملاءمة تلك الماد لمرحلة عمرية معينة.

تقويم المحتوى (المقرر الدراسي):

1- تقويم الكتاب المدرسي ذاته.
2- تقويم الكتاب المدرسي عل ضوء علاقته بالمتعلم
3- تقويم الكتاب المدرسي عل ضوء علاقته بالمعلم.

4- تقويم الخدمات المساند للكتاب المدرسي.[32]

معايير تقويم المنهج:

المعايير هي: مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة ينظر لها كهدف محددا مسبقا للمسالة التعليمية أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض.[33]

وتوفر هذه المعايير خطوطاً إرشادية يتم في ضوئها استخدام أساليب تقويم مناسبة لجمع بيانات تربوية بصورة قابلة للقياس، مثل ما يجب أن يقوم المعلم بتعليمه و ما يجب أن يقوم الطالب بتعلمه.

ومن أهم معايير تقويم المنهج التالي:

1. معايير تقويم و وثيقة المنهج: وتشتمل على معايير فلسفة المنهج و معايير أهداف المنهج، ومعايير محتوى المنهج، و معايير الأنشطة، و معايير طرق التدريس و التعلم، ومعايير مصادر المعرفة والتكنولوجيا ومعايير التقويم.

---

[32] د. رافده الحريري التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية – (2007م)

[33] وليد عبد اللطيف هو انه، المدخل فى إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ للنشر، 1408 هـ / 1988م، ص 43: ص 44

2. معـايير تقـويم المعلـم مـن خـلال عـدة مجـالات هـي: مجـال التخطـيط و مجـال استراتيجيات التعلم و إدارة الفصل، ومجال المادة العلمية و مجـال التقـويم سـواء الـذاتي أو الطالب،ومجال مهنية المعلم سواء أخلاقيات المهنة أو التنمية المهنية.

3.معايير تقويم نواتج التعلم، من خـلال عـدد مـن المجـالات هـي: البنيـة المعرفيـة – والمهارات العلمية والعملية – المهارات الحياتية المعاصرة – الجوانب الشخصية و الاجتماعية.

جوانب التقويم وفق المنهج الحديث:

1-تقويم نمو الطلبة في اكتساب المعلومـات والمهـارات وطـرق التفكـير والاتجاهـات والميول والتكيف الشخصي والاجتماعي والنمو الجسمي وذلك عن طريق الاختبارات وقـوائم التقدير والملاحظة والمقابلات الشخصية.

2-تقـويم المعلـم (المـدرس) لقيـاس كفاءتـه واسـتخدامه لطرائـق التـدريس الحديثـة والوسـائل التعليميـة التـي يـستخدمها والنـشاطات المختلفـة خلالهـا الـدروس والامتحانـات اليومية والشهرية والسنوية.

3-تقويم البرنامج المدرسي:أي ما يدرسه الطلبة من موضوعات ومواد دراسية وتقويم المحتوى للمادة الدراسية وتقويم الكتب المدرسية.

4-تقـويم المدرسـة مـن حيـث الادارة المدرسـية والمبـاني والإمكانـات ومـدى كفـاءة النشاطات المدرسية والخدمات المكتبية والمختبرات. [34]

وسائل تقويم المنهج:

هنالك وسائل وأساليب عدة لتقويم المنهج منها التالي:

أ - تقويم تحصيل الفرد من مجالات المنهج العديدة ومنها قيـاس المـتعلم في الجانـب المعرفي والجانب الانفعالي والجانب التطبيقي، ومـن الأسـاليب المتبعـة فــي تقـويم تحـصيل المتعلم ما يلـي:

- الأسئلة الشفوية.
- الاختبارات التحريرية.
- الملاحظة والمقابلات الشخصية.
- اختبارات الأداء العملي.
- كتابة المقالات والبحوث وغيرها.

[34] الهاشـمي،عبد الـرحمن عبـد والدليمي،طـه عـلي حـسين (2008):اسـتراتيجيات حديثـة في فـن التـدريس،دار الشروق،عمان.ص 71

ب- تقويم التكيف الشخصي والاجتماعي للفرد: ومن الأساليب المتبعة في ذلك:

- السجل الشخصي.
- الرسوم البيانية الاجتماعية.
- استفتاءات توضح رأي الطلاب في زملائهم.
- استفتاءات توضح رأي الطلاب في الطاقات الإنسانية.
- استفتاءات توضح رأي الطلاب في الطاقات في الميدان العملي.

ج- تقويم النمو في الميول والاتجاهات عن طريق الاستفتاءات الخاصة أو الملاحظات أو تحليل إنتاجهم وأعمالهم وغيرها.

د- تتبع نمو المتعلم عن طريق بطاقات خاصة تسمى بالبطاقات التتبعية.

هـ- تقويم المجموعة لعملها و تقويم العلاقات بين أفراد المجموعة عن طريق الرسومات البيانية وغيرها.

و- تأثير المؤسسة التعليمية في المجتمع ومن أساليبها:

* الإحصائيات الخاصة بتطور المجتمع في النواحي المختلفة.

* تتبع خريجي المؤسسة التعليمية في حياتهم الخاصة والعامة ومعرفة مدى استفادتهم من المنهج الدراسي ومدى استفادة المجتمع منه.

* آراء المواطنين ورجال العمال ورؤساء المصالح وغيرهم في مدى صلاحية الخريجين للأعمال التي يكلفون بها.

أهمية تقويم المنهج:

تبرز أهمية تقويم المنهج في النقاط التالية:

1. تحديد الأهداف التعليمية بطريقة واضحة و التأكد من مدى صلاحيتها وواقعيتها و إمكانية تحقيقها.

2. تحديد محتوى المادة التعليمية لتقدير القيمة العلمية للمادة التعليمية و مدى مواكبتها للتطورات الحديثة في المجال العلمي الخاص الذي تتصدى له و احتوائها على العناصر الرئيسة و التأكد من دقة المعلومات و البيانات التي تتضمنها ومدى وضوحها.

3. تجريب المنهج لأنه يتم تعديل المـنهج و تكييفـه حـسب حاجـات الطـلاب و يعـد تجريبه عليهم قبل تعميمه و استخدامه على نطاق أوسع، فيتم تجريـب المرحلـة الأولى مـن تنفيذه في عدد محدد من الصفوف و المؤسسات التعليمية بغرض تحديـد نقـاط الـضعف و تحديد المجالات التي تحتاج لمراجعة وتعديل مع كشف الصعوبات التي تواجه تنفيذه، ويتم ذلك استنادا على نتائج التقويم التكـويني المـنظم لهـذا المـنهج مـن اجـل تقـديم مقترحـات بتعديله و تحسينه و التأكد من ملائمة هذا التعديل وصولاً بالمنهج إلى المستوى المطلوب، ثم يتم تطبيق المنهج المراد تطويره على نطاق أوسع من الطلاب يتم اختيارهم بطرقة عـشوائية من (30-50) صف و الهدف من ذلك هو معرفة الشروط التي تضمن تنفيذه بنجاح[35].

4. تنفيذ المنهج و استمراريته و التحقق من فعالية المـنهج مـن حيـث تحقيـق الأهداف التي وضع من اجلها،ومن كفاية التغييرات و التعديلات التـي أدخلـت عـلى المنهج، ولا تنتهي عمليـة التقـويم بالانتهـاء مـن تطـويره و البـدء بتنفيـذه بـل هـي

[35] محمود أبوزيد إبراهيم، المنهج الدراسى بين التبعية والتطوير، مركز الكتاب للنشر: الطبعة الاول 1411 هـ - 1991 م، ص 193

عملية مستمرة باستمرار المنهج و ديمومته، فالرقابة المستمرة على فعالية المنهج تعطي أساس لبقائه و استمراره لفترة من الزمن[36].

مسوّغات تقويم المنهج:

– الثورة المعرفيّة والتكنولوجيّة في مختلف المجالات التي تعمّ العالم , جعلت مناهج التعليم التي لا تسارع إلى مواكبتها من خلال التقويم والتطوير الدائمين متخلّفة عمّا يجري في العالم , وعاجزة عن تحقيق أهدافها , وبالتالي فاقدة لمسوّغات وجودها أصلاً.

– التغيّرات الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة المتسارعة , وما يصاحبها من ظهور مصطلحات وأفكار و اتّجاهات وقيم وعادات وأساليب تفكير جديدة (ديمقراطيّة التعليم , تعليم الإناث , ربط التعليم بسوق العمل , العناية بالتعليم الفنّي والمهنيّ....) تستدعي تحليل المناهج وإثرائها بهذه المستجدّات بشكل دوريّ.

– التطورات المستمرّة في مجال علم النفس وتكنولوجيا التعليم , ومن نتج عن ذلك من ظهور إستراتيجيّات تعليميّة جديدة , ووسائل تعليم تكنولوجيّة

[36] http://kenanaonline.com/abbasallam

حديثة أسهمت إلى حدّ كبير في حثّ أصحاب القرار التربويّ على التوجيه بضرورة تقويم المناهج ؛ لتطوير طرائق التدريس والتعلّم والتعليم والأنشطة المدرسيّة وأساليب التقويم , ووسائله.

– ثورة الاتّصالات , وما أحدثته من تواصل عالميّ , وتسارع في الانتشار الثقافيّ اضطر النظم التربويّة إلى العناية باللغات الأجنبيّة , وجعل كثيراً منها يعيد النظر في المناهج القائمة , ويقوّم مناهج تعليم اللغات الأجنبيّة , ويوسّع دائرة تلك اللغات لتشمل اللغات الصينيّة واليابانيّة والروسيّة والألمانيّة , بعد أن كانت مقتصرة على اللغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة.

– ازدياد عدد الدراسات والبحوث التربويّة المختلفة في مجال المناهج , وما تمخّض عنها من نتائج , تظهر ثغرات المناهج القائمة , وتوصي بضرورة تقويمها المستمرّ.

– ثبوت مقولة إنّ استثمار رأس المال البشريّ أفضل أنواع الاستثمار دفع التربويين إلى تقويم المناهج وتطويرها باستمرار للحصول على أفضل مخرجات بشريّة مؤهّلة لدفع عجلة التطوّر الوطنيّ الاقتصاديّ والاجتماعيّ.

– انتشار التعليم , ودخول المنهج إلى كلّ بيت , جعل هذا المنهج أمراً مهمّاً لكلّ فرد في المجتمع , يشرّحه , ويكشف عيوبه , ويثني على إيجابيّاته , ويبدي رأيه فيه في وسائل الإعلام المختلفة التي رأت في الخوض فيه مادّة خصبة تهمّ الجميع , وترضي فضولهم ؛ الأمر الذي لفت الأنظار إلى أهميّته , ودفع القائمين على العمليّة التربويّة إلى العمل على تقويمه وتطويره بشكل مستمرّ.

– ولا يعني البند السابق أنّ عين التربية مغمضة عمّا يجري في الميدان التربويّ , بل إنّ ثمّة لجاناً مشكّلة لغرض متابعة تطبيق المنهج القائم وتقويمه , وتقدّم هذه اللجان تقارير دوريّة عن عملها لصاحب القرار , تظهر فيها جوانب القوّة , ونقاط الضعف في المنهج , فيختار الوقت المناسب لإجراء التطوير في ضوء نتائج التقويم.

أهداف تقويم المنهج:

يشمل التقويم أسس المنهج وعناصره كافّة , وهو بذلك يسعى إلى تحقيق مجموعة من الوظائف والأهداف منها:

" - معرفة ما حقّقه التربويون من بناة للمنهج ومنفّذين له , الأمر الذي يرفع من معنويّاتهم من جهة , ويزوّدهم بمؤشّرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق.

– التعرّف إلى آثار المنهج لدى المتعلّمين في ضوء الأهداف التربويّة ؛ الأمر الذي يساعد في تطوير المنهج.

– جمع البيانات التي تساعد متّخذ القرار في اتّخاذ موقف من المنهج تطويراً أو استمراراً أو إلغاء.

– تطوير أساليب التقويم وإجراءاته ونظريّاته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة "[37].

[37] إبراهيم مهدي الشبلي (2000): المناهج , بناؤها , تنفيذها , تقويمها , تطويرها (باستخدام النماذج) , عمّان , دار الأمل للنشر والتوزيع , ص 143.

وقد ذكر الشريفيّ وأحمد بعض الأهداف التفصيليّة لعمليّة تقويم المنهج , منها:

" - المساعدة في تطوير الأهداف التعليميّة والإجرائيّة.

- المساعدة في تطوير المحتوى التعليميّ للمنهج.

- المساعدة في تطوير طرائق التدريس المستخدمة , واختيار المناسب منها للمـنهج وخصائص التلاميذ.

- المساعدة في تطوير الوسائل التعليميّة المستخدمة.

- المساعدة في تطوير الأنشطة التعليميّة.

- المساعدة في تطوير أساليب التقويم المستخدمة وأدواته " [38].

وبالإضافة إلى ما ذكر من أهداف , فإنّ عمليّة تقويم المنهج تهدف أيضاً إلى:

– تعرّف مدى التقدّم والتطوّر الذي أحدثه المنهج في سلوك المتعلّمين بصورة صادقة , الأمر الذي يساعد على تطوير إنجازاتهم , وتوفير أفضل الظروف – من خلال التوجيه والإرشاد – للأخذ بيدهم نحو التميّز والتفوّق.

---

[38] شوقي السيّد الشريفي , وأحمد محمّد أحمد (2004): المناهج التعليميّة, ص 79.

– التأكّد من توافر المعايير السليمة في الأسس التي استند إليها المنهج , كالأساس الفلسفي , والأساس الاجتماعيّ , والأساس النفسيّ , والأساس المعرفيّ.

– العمل على زيادة الكفاية العلميّة والمهنيّة للمدرّسين , من خلال تنفيذ دورات تدريبيّة تتناول احتياجاتهم التدريبيّة.

– صقل المهارات الإشرافيّة والإداريّة وكفايات البحث العلميّ لكلّ من المشرفين والمديرين والمعلّمين من خلال إشراكهم بشكل فعليّ في عمليّة تقويم المنهج التي تتضمّن جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها , واتّخاذ القرارات المناسبة في ضوئها.

مجالات تقويم المنهج:

حينما نفكر في تقويم المنهج، فينبغي أن تشمل عملية التقويم المنهج ذاته ونتاجه، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أ – تقويم المنهج ذاته:

وهذا يعني أن تنصب عملية التقويم على جميع عناصر المنهج والعلاقات التي تربطها بعضها ببعض، والتناسق والتوافق بينها، وأن يتم تقـويم كـل عنـصر مـن هـذه العنـاصر أولاً بأول، ولا ننتظر حتى يتعرض الدارس لكل المـنهج ويتفاعـل معـه، لأن هـذا الانتظـار يجعـل الاستفادة من التقويم في تحسين المنهج عملية متأخرة ويشمل تقويم المـنهج ذاتـه المجـالات التالية:

- تقويم أهداف المـنهج: مـن حيـث واقعيتهـا، ومراعاتهـا لإمكانـات البيئـة، وارتبـاط الأهداف التدريسية بالمستويين التعليمي والتربوي، وشمولها المجالات وتدرجها في مـستويات كل مجال، ومـدى مناسـبتها لقـدرات الدارسـين واسـتعداداتهم وإمكانـاتهم، ومـدى شـمولها لجميع جوانب الخبرة، ومراعاتها لطبيعة عملية التعلم وشروطها.

- تقويم محتوى المنهج: من حيث صدقه ودلالته، والمعايير التـي روعيـت في اختيـاره، وأسلوب تنظيمه، ومدى ارتباطه بالأهداف، وترجمته لها ترجمة سليمة.

- تقـويم أنـشطة المـنهج: مـن حيـث فاعليتهـا في تحقيـق أهـداف المـنهج، ومناسـبتها لمـستوى نـضج الدارسـين واسـتعداداتهم، وقـدراتهم، واهتمامـاتهم،

وحاجاتهم، ومدى تنوعها وأهميتها، وإمكانية تنفيذها في حـدود الإمكانـات المتاحـة ... إلى غير ذلك من معايير جودة النشطة[39].

- تقويم الأساليب والوسائل المقترحة لتقويم المنهج: من حيث مدى تنوعها، وكفايتها، وشـمولها، وملاءمتهـا للحكـم عـلى تحقيـق الأهـداف، وشـمولها لتقـويم جوانـب المحتـوى ونشاطات التعليم والتعلم والتربية.

- تقويم مدى التماسك والترابط والتوافق بين جميع عناصر المـنهج: وتكاملهـا معـاً في وحدة متماسكة متناغمة.

ب- تقويم نتاج المنهج:

وهذا يعني تقويم أثر المنهج في كل من الدارس والبيئة والمجتمع، كما يلي:

- تقـويم نمـو الدارسـين: وتظهـر آثـار هـذا النمـو في نـواح متعـددة، مثـل اكتسـاب المعلومات، والمهارات، وطرق التفكير، والاتجاهات، والميول، والقيم المرغـوب فيهـا، والتكيـف الشخصي والاجتماعي، والنمو الجسمي السليم.

[39] حلمى أحمد الوكيل، تطوير المنـاهج، الطبعـة الأول، القـاهرة: دار الفكـر العـربى، 1425 هــ - 2005 م، ص 187: ص210

- تقويم أثر المنهج في البيئة والمجتمع: باعتبارهما المصب الذي تظهر فيه آثار المنهج المدرسي بصورة مباشرة وغير مباشرة، ويتضمن ذلك تقويم كفاءة الخريجين في عملهم، وقدراتهم على التكيف مع الحياة، والاستجابة لحاجات المجتمع ومتطلباته.

خطوات تقويم المنهج:

يعد التخطيط أمراً حيوياً ومهماً ليس فقط بالنسبة لعملية التقويم، وإنما لجميع العمليات التي يقوم بها الأفراد والجماعات في جميع مجالات الحياة، والتقويم المبني على أساس علمي لابد أن يمر بالخطوات التالية:

أ - تحديد الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم (يسترشد في ذلك بالأهداف).

ب- الاستعداد للتقويم، وذلك باختيار أنسب الأساليب والوسائل لتقويم كل جانب من هذه الجوانب، أو بناء وسائل التقويم إن لم تكن موجودة.

جـ- التنسيق بين مجموعة الوسائل التي تستخدم لغرض واحد، فإذا كان الهدف من التقويم هو الكشف عن قدرة الدارس على التفكير العلمي السليم، فمن الممكن استخدام عدة وسائل، مثل: الاختبارات المخصصة لهذا الغرض،

والملاحظة، والمقابلة الشخصية، وحيث إن كل وسيلة من هذه الوسائل يقوم بها أفراد معينون، فمن الضروري التنسيق بين مجموعة هذه الوسائل.

د – اختيار الأشخاص المدربين لاستخدام كل وسيلة، فإن لم تتوافر القوى البشرية، يجب اختيار من سيقومون بعملية التقويم، وتدريبهم.

هـ- وضع خطة زمنية يتحدد فيها استخدام كل وسيلة، ومرات الاستخدام إذا استخدمت أكثر من مرة.

و – تحديد أدق الطرق وأنسبها لتسجيل نتائج كل وسيلة.

ز – القيان بعملية التقويم وفق الأهداف المحددة للتقويم، ورصد البيانات رصداً علمياً يساعد على تحليلها تحليلاً دقيقاً.

ح – استخلاص نتائج التقويم، وتحليلها، وتقديم تصور علاجي مقترح، يقوم على أساس دعم نقاط القوة في المنهج، وتلافي نواحي القصور، سعياً إلى تحقيق أهداف المنهج المنشودة على خير وجه ممكن.

أساليب التقويم:

التقويم الفردي – وينقسم إلى:

1- تقويم الفرد لغيره: كتقويم الدارس للمـربي، أو الموجـه للمـربي، أو الـدارس لمـتعلم آخر، وتقويم خبير في المناهج لمنهج خبير آخر.

2-تقويم الفـرد لنفـسه (التقـويم الـذاتي): كتقـويم المـربي لنفـسه، أو تقـويم الـدارس لنفسه، وتقويم مخطط المناهج للمنهج الذي بناه لنفسه، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المـربي لا يمكنه ذلك إلا إذا

– وصل إلى درجة كافية من النضج.

– شُجع على ذلك، واقتنع، وتحمس.

– درب على ذلك تدريباً كافياً.

ومن مميزاته:

– اكتشاف الدارس أخطاءه بنفسه، وعلاجها في الوقت المناسب، مما يعـدل سـلوكه في الاتجاه الصحيح.

– اكتشاف الفرد لنقاط ضعفه يجعله أكثر قابلية لتقبل نقد الآخرين.

- يجعله أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين.

- يعوده تحمل المسئولية، ويشعره بالثقة بالنفس، والطمأنينة.

ويتم التقويم الفردي للمنهج إذا قام بذلك مخطط المناهج، أو المربي، أو الدارس كل بمفرده.

التقويم الجماعي:

1- تقويم الجماعة لأفرادها:

ويُقصد به تقويم عمل كل فرد ومدى إسهامه في نشاط الجماعة، ويتمثل في:

- مدى تنفيذ كل فرد للعمل المسند إليه.

- مدى تعاونه مع الآخرين أثناء التنفيذ.

- مدى التزامه بالخطة التي تضعها الجماعة.

- مدى إسهامه في حل المشكلات التي تواجه الجماعة.

- مدى علاقته ببقية الأفراد.

- مدى نشاطه في الإقبال على العمل.

- مدى تقبله للتوجيهات والأوامر.

ولهذا الأسلوب بعض المحاذير، فربما لا يتقبل الفرد - لعدم نضجه - النقد، أو يسرف بعض الدارسين في نقدهم لدرجة تجريح الآخرين، لذا ينبغي للمربي أن:

- يعود الدارسين النقد الموضوعي.

- يعود الدارسين المناقشة والحوار بلا غضب أو انفعال.

- يعود الدارسين التزام النظام أثناء المناقشة وآداب الاستماع.

- يعلم الدارسين أن عملية النقد يقصد بها إبراز الإيجابيات والسلبيات بهدف تحسين الأداء، حتى لا يفقد الدارسين الثقة بأنفسهم أو يُحبطوا.

- يعود الدارسين النقد الهادف البناء، الذي يمتد إلى المقترحات التي تمثل رأي الأغلبية، والتي تعدل السلوك إلى الأفضل.

ومن أمثلة تقويم المنهج تقويماً جماعياً (الجماعة لأفرادها) أن يعرض المنهج على مجموعات عمل أو لجان متخصصة أكاديمية، أو تربوية شاركت في بناء المنهج، لتحديد نقاط الضعف الخاصة بكل فرد شارك في بناء المنهج، واقتراح العلاج.

2-تقويم الجماعة لنفسها ككل:

لهذا الأسلوب أهمية تربوية كبرى، إذ يدرب الأفراد على العمل الجماعي التعاوني ومن أمثلته تقويم الرحلة، والمعرض، والمعسكر، والندوة ... الخ.

ومن أمثلة تقويم المنهج بهذا الأسلوب، أن تقوم المجموعة التي تبنت المنهج بتحديد نقاط القوة ونواحي القصور في المنهج، وتقترح تصوراً للعلاج.

3- تقويم الجماعة لجماعة أخرى:

فكما أن الدارس لا يستطيع الوقوف على مستواه إلا بعد مقارنة نتائجه بنتائج باقي أفراد الفصل، فإن الجماعة هي الأخرى لا يمكن أن تكون فكرة عن نفسها إلا بعد مقارنتها بنتائج الجماعات الأخرى التي تقوم بالعمل ذاته، ومن الأهداف التي يحققها هذا الأسلوب ما يلي:

أ – الاستفادة من خبرات الجماعات الأخرى بالاحتكاك، سواء في رسم الخطط، أم في تنفيذها، أم في حل المشكلات التي تواجه الجماعات.

ب- إتاحة الفرصة للمناقشة بين الجماعات، مما يحقق فوائد تربوية كبرى، مثل: تحقيق روح العمل الجماعي، الحب، والإخاء، والمساواة، والعمل من أجل هدف واحد، وتجدر الإشارة إلى أن أسلوب التقويم هذا قليل الانتشار، ومن الضروري دعمه ونشره.

ومن أمثلة تقويم المنهج بهذا الأسلوب، أن تقوم مجموعة من الخبراء في المناهج بفحص منهج خطط من قبل مجموعة أخرى من الخبراء في التخصص ذاته، على أن تحدد المجموعة الفاحصة نقاط القوة، ونواحي القصور في المنهج المفحوص، ثم تقترح خطة علاجية.

أسس بناء المنهج:

ويضم أربعة أسس هي:-

أولا: الأساس المعرفي:

الذكاء من المميزات الأساسية للإنسان والمعرفة هي نتاج هذا الذكاء ولما كانت المعرفة أساسية في النمو الإنساني حيث لا ينمو بدونها فقد اعتبرت أحد أهداف التربية الرئيسية كما اعتبرت أساساً هاماً من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي. وتعد المعرفة بعدا من الابعاد التي يرجع اليها مخططو المناهج , لأن النظرة الى المعرفة (من حيث طبيعتها وطرق الحصول عليها, ومصادرها ووظائفها) تؤثر بدرجة متفاوتة في تحديد مجال المنهج و تخطيطه و تنفيذه[40].

فواضع المنهج لا بد أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج ؟
- ما مصادر الحصول عليها ؟
- كيف يمكن للمنهج أن يحققها؟

[40] اللقاني،أحمد حسين (1989):المناهج بين النظرية والتطبيق،ط2،عالم الكتب، القاهرة ص 63.

- ما هي أنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية وتسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية التي يعمل المنهج على تحقيقها ؟

المنهج وطبيعة المعرفة:

تتوقف طريقة التعلم والتعليم ومحتواها إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة ومن التعريفات التي ذكرت للمعرفة: أنها مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به وتتفاوت في طبيعتها فهي:

1. معرفة مباشرة وغير مباشرة: عندما نقول عن إنسان أنه يعرف أن المعادن تتمدد بالحرارة فإن ذلك يعني أن معرفته تمت عن خبرة مباشرة أي عن علم ودراية,أما عندما نقول عن إنسان آخر أنه يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة فإن معرفته هذه تمت بواسطة وسائل أو طرق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره أي أن معرفته وصفية.ومن واجب المنهج أن يهتم بالمعارف المباشرة دون أن يهمل المعارف الغير مباشرة فالمنهج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين من المعرفة ويهتم بهما.

2. المعرفة ذاتية وموضوعية: المعرفة هي نـوع مـن العلاقـة بـين الإنـسان العـارف والشيء المعروف وأن نوع المعرفة هو الذي يعكس طبيعة العـارف والمعـروف وقـد اختلـف فلاسفة نظرية المعرفة حول مـا إذا كانـت المعرفـة ذاتيـة أم موضـوعية فمـنهم مـن قـال أن المعرفة ذاتية ومنهم من قال إنها موضوعية والبعض الآخر قال إنها ذاتيـة وموضـوعية وهـو القول الأرجح فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية أي لا توجد هناك معرفة مطلقة.

المنهج ومصادر المعرفة: [41].

1. الحواس: هي مرشد أساسي نحو الحقيقة والمعرفة التي تتم عن طريق الحـواس هي معرفة أصيلة لأن منافذ المعرفة على العالم الخارجي هـي حـواس الإنـسان.فمـن واجـب المنهج وواضعه الاهتمام بحواس التلاميذ واستخدامها نظراً لوجـود علاقـة طرديـة بـين كثـيرة استخدامها في الحصول على المعرفة وبين زيادة سهولة المعرفة ومن واجبـه أيـضاً الإكثـار مـن استخدام الوسائل الحسية المعنية التي تساعد التلاميذ على تحقيق تعلم نافع لهم.

---

[41] مرعي،توفيق أحمد وآخرون (2000):المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واساسها،دار المـسيرة للطباعـة والنشر،عمان،الاردن.

2. العقل: وهو مصدر ثان من مصادر المعرفة ويقصد به عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان وترتبط عملية التفكير ارتباطاً بالإدراك الحسي لأن محتوى إدراك الإنسان يتوقف على العمليات العقلية مثل التوقعات والذاكرة.ومن واجب المنهج والمعلم الاهتمام بالتفكير العقلي للتلاميذ والاهتمام بتوجيه مدركاتهم الحسية عن طريق الفهم العقلي.

3. الحدس: ليس نوعاً من الإدراك الحسي فالمعرفة التي تتم عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ولا تأتي نتيجة تفكير منتظم فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي لأن التعلم يحدث مباشرة من الداخل دون وسيط. فعلى المربين أن ينظروا إلى الحدس كمصدر للمعرفة له تأثيره في طريقة تدريسهم ومن واجب المنهج تشجيع التعلم الذاتي عند التلاميذ وتنميته بالوسائل المناسبة.

4. التقاليد: وهي ما خلفه السلف من الآباء والأجداد من تراث ثقافي كاللغة والدين والأخلاق وهذه المعرفة التي خلفها لنا الآباء والأجداد يتم استقبالها عن طريق العقل والحواس معاً فالتقاليد بشكل خاص هي مصدر معرفة السلوك والأخلاق. ومن المسائل التربوية التي يدور حولها الجدل والنقاش مسألة ما يعطي من قيمة للمعرفة التقليدية وموقف المدرسة منها فالبعض يؤكد أن عمل المدرسة الأساسي هو نقل التراث الثقافي باعتباره المعرفة

اللازمة للتلاميذ في حين يرفض البعض الآخر التقاليد ويعتبرها معرفة غير نافعة على أساس أن المعرفة النافعة في رأيهم هي التي تكون أصيلة نابعة من مصادر أولية وليست متوارثة عن السابقين. فمن واجب المنهج يتمثل في التنسيق بين المعرفة التقليدية والمعرفة الأصلية على أن تستخدم المعرفة الأصلية لتأكيد المعرفة التقليدية ومنحها الحيوية اللازمة وتستخدم المعرفة التقليدية كأساس لمساعدة وإنماء المعرفة الأصلية الضرورية.

5. الوجود ويقصد بالوجود الخبرة الذاتية والعمل التي تتحقق بواسطتهما المعرفة عند الإنسان ومن واجب المنهج أن يهتم بالخبرات الذاتية للتلاميذ وبتوفير فرص التعلم بشكل مناسب وواسع لهم.

6. الوحي والإلهام: وتتم عن طريق وحي اللـه سبحانه وتعالى إلى أشخاص مختارين هم الأنبياء والرسل فالإلهام يعد هبة خاصة من اللـه لمن يشاء من عباده.

وهذه المعرفة لا نستطيع أن ننميها في المناهج وإنما نأخذها كما هي دون أي تدخل فيها ويكتفي بتفسيرها وبيان مقاصدها فمن واجب المنهج أن يعد التلاميذ للعمل بالمعرفة الملهمة من عند اللـه واحترامها واستقبالها يشكل طاعة وقدسية.

لا بد للمنهج أن يهتم بالمعرفة الحسية ,والمعرفة العقلية,والمعرفة التقليدية,والمعرفة الوجودية أو العملية ,والمعرفة الملهمة بشكل يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها.

المنهج وخصائص المجال المعرفي:

لكل مجال خاصيتان أساسيتان هما:

- حصيلة من المعلومات
- طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة.

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسم إلى أربعة مستويات هي:

1- الحقائق النوعية:

وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة مثل قولنا أن بيروت عاصمة لبنان فمثل هذه الحقيقة هي على أبسط مستويات التجريد.والحقائق النوعية تعد معرفة ميته, وأن إتقانها لا يؤدي إلى أفكار جديدة ومن واجب المنهج أن يختار التفاصيل التي يدرسها التلاميذ بعناية وأن يربط بينها على نحو يساعد على تفسيرها في إطار الأفكار التي تخدمها.

2- الأفكار الأساسية أو الرئيسية:

تمثل الأفكار والمبادئ والقوانين بنية المادة الدراسية ومن أمثلتها القوانين الطبيعية والمبادئ الرياضية, ومن واجب المنهاج أن يجعل هذه الأفكار محور اهتمامه بحيث يتعلمها كل تلميذ في المستويات التعليمية المختلفة.[42]

3- المفاهيم:

هي أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية والتغير الاجتماعي ومفهوم الفئة في الرياضيات والعينة في الإحصاءات أو في مناهج البحث.

والمنهج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها التلاميذ في صفوفهم المختلفة على التوالي بحيث ينمو المفهوم شيئاً فشيئاً وما يصل التلميذ إلى مرحلة دراسية متقدمة حتى يزداد المفهوم تعمقاً وتجريداً.

[42] طعيمة،رشدي أحمد (2008):تحليل المحتوى في العلوم الانسانية مفهومه –أسسه –استخداماته،دار الفكر العربي، بيروتص 379.

4- الأنساق الفكرية أو التركيب:

تمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير فهي تحدد الأسئلة التي تطرح وأنواع الإجابة التي تبحث عنها والطرق التي نستخدمها للوصول إلى المعرفة, ومن واجب المنهج أن يبني بشكل يؤدي فيه التعلم إلى التفكير المنظم عند التلاميذ, وعليه أن يؤكد على التنسيق بين المحتوى الدراسي وطريقة التدريس على نحو يؤدي إلى تنمية الأنساق الفكرية عند الدارسين.

المنهج وحقول المعرفة:

تتمثل حقول المعرفة في الأمور التالية:

1. العلوم الرمزية وتشمل:

- اللغات وهي وسائل رمزية تحمل معان مفهومة يتفق الناس عليها.
- الرياضيات وهي أرقام تحمل معان ذات دلالة.
- الفنون التعبيرية التي تعبر عن الأشياء بمعان متفق عليها.

- واجب المنهج أن يمثل هـذه العلـوم بلغـة سـليمة ورياضـيات صـحيحة وفنـون تعبيرية حتى يتسنى للتلاميذ الاستفادة منها معنى وهدفاً.

2. العلوم التذوقية وتشمل الموسيقى والفنون التوضيحية والأدب والشعر.

3. العلوم الأخلاقية وهي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف النـاس وسـلوكهم في الحياة.

4. العلـوم التجريبيـة وتـشمل العلـوم الفيزيائيـة والكيميائيـة والحيوانيـة والنباتيـة والعلوم الإنسانية.

5. العلوم الجامعة وتشمل الدين والفلسفة والتاريخ وهذه العلوم تعتمد في طرائقهـا على العلوم الأخرى وإن كان لكل علم منها طريقة تتحدد بحسب طبيعته فالتاريخ مـثلاً لـه بعد خاص يرتبط بحوادث معينة ووظيفته تحليل الحوادث وتفسيرها من خلال تعاونـه مـع العلوم الأخرى.

ثانياً: الأساس النفسي:

وهو كل ما أسفرت عليه دراسات وبحوث سيكولوجية عملية التعلم والتي تفرض نفسها على عملية بناء المنهج وقد ظهرت نظريات نفسية كثيرة حاولت تفسير التعلم ويمكن إجمالها باتجاهين رئيسين هما:[43]

1- الاتجاه السلوكي:

ويفسر التعلم على أساس انه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة، ويرى بان أساس التعلم هو المثيرات الخارجية التي تسبب استجابة للمتعلم، ومن تطبيقات هذا الاتجاه التعليم المبرمج وأهمية استخدام التقنيات في التعليم.

2- الاتجاه المعرفي:

ويفسر التعلم على أساس دراسة العمليات العقلية مثل التذكر والانتباه والاحتفاظ ويؤكد أصحاب النظريات التي تتبع هذا الاتجاه على أهمية الخبرة السابقة بالمواقف والأحداث في أحداث التعلم اللاحق وكذلك أهمية تنظيم

[43] حمدان، محمد زياد (1985):التنفيذ العلمي للتدريس، دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات، عمان172

الموقف وان تعلم المبادئ دون عملية الفهم يؤدي إلى فشل التعلم ومـن تطبيقاتها الـتعلم الاستكشافي والتعلم الاستقبالي ذي المعنى.

ورغم اختلاف النظريات التي تتبع كل اتجاه في تفسير الـتعلم إلا إنها قـدمت الكثـير من الإسهامات والتطبيقات التي أثرت في المنهج.

الاستعداد والقدرة على التعلم:

تشير البحوث النفسية إلى إن قـدرات واسـتعدادات الفـرد لها دور أسـاسي في عمليـة التعلم وقد يترادف لفظ القدرة والاستعداد إلا انه يوجد فرق بينهما.

فالقدرة تعني نفسياً هي كل ما يستطيع الفرد أداؤه في اللحظـة الحـاضرة مـن عمـل عقلي أو حركي.

أما الاستعداد فهو قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم بسرعة وسهولة.

ويتضح من ذلك إن الاستعداد سابق للقدرة ويستدل عـلى وجـود الاسـتعداد عنـد أي فرد قدرته على تعلم الشيء المقصود مثل تعلم استخدام الحاسوب.

وينبغي على المنهج أن يراعي استعدادات وقدرات المتعلمين.

مطالب النمو والمنهج:

إن في كل مرحلة من مراحل النمو تظهر للفرد احتياجات لاكتساب معارف ومهارات معينة ومن أمثلة مطالب النمو التي ينبغي أن يراعيها المنهج:

أ - مطالب النمو الجسمي: كالتعرف على أجهزة الجسم والعناية الصحية بها.

ب- مطالب النمو العقلي: كاكتساب المفاهيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والتكنولوجية اللازمة للتوافق مع الحياة المعاصرة.

ج - مطالب النمو الاجتماعي: ويشمل عملية إعداد الفرد للحياة الأسرية والإعداد لقبول دوره في المجتمع.

مفهوم الذكاء وأثره على المنهج:

يعرف الذكاء بأنه: نشاط عقلي يمكن الفرد من القدرة على الفهم والابتكار واكتساب الخبرات والتكيف مع البيئة بأفضل صورة.

ويتأثر الذكاء في نشأته ونموه بالتفاعل بين الوراثة والبيئة.

والاتجاه النفسي ينظر إلى الذكاء بأنه طاقة فطرية تولد مع الفرد ولكن هذه الطاقة لا تصل إلى تحقيق كل إمكانياتها إلا بالتربية والرعاية , وكذلك وجود الفروق الفردية في ذكاء المتعلمين لذا ينبغي أن يراعي المنهج الحاجات النفسية للطلبة الأذكياء بوضع موضوعات تتحدى تفكيرهم وتعمل على تنمية قدراتهم العقلية.

ومراعاة المتعلمين الأقل ذكاءً بتنوع الخبرات التربوية بين الصعبة والسهلة في المقررات المنهجية.

ثالثاً: الأساس الاجتماعي والثقافي:

المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد الذين يتعاونون وفقاً لنظام يحدد العلاقات فيما بينهم لتحقيق أهداف محددة وتربطهم روابط روحية ومادية.

وهذه الروابط تشمل المعتقدات والعادات والمثل والقيم.

إن دراسة المجتمع تعد المجال الحيوي الذي تشتق منه التربية أهدافها وأهداف التربية تشتق من طبيعة المجتمع، وتعد الثقافة من مظاهر المجتمع المهمة الواجب أن يراعيها المنهج.

ويمكن تعريف الثقافة بأنها: النسيج الكلي من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل في حياة الناس.

وهي تعني الجزء من البيئة الذي صنعه الإنسان بنفسه وهذبه بخبرته وتجاربه.

وتتألف الثقافة من مكونات ثلاث:-

1-العموميات: وهي ما يشترك فيه غالبية المجتمع كاللغة والزي والتقاليد وتهتم الدول بنشر عموميات الثقافة عن طريق التعليم الإلزامي الأولي.

2-الخصوصيات: وتمثل أنماط السلوك الخاصة بقطاع أو فئة معينة من الناس مثل أهل حرفة معينة أو مهنة ما كخصوصية المدرسين أو الأطباء أو المهندسين.

3-البديلات: وتمثل مستوى الأنماط الثقافية التي يشترك فيها عدد محدد من الأفراد وهي متغيرة ومتجددة كاعتماد طريقة حديثة في التربية أو اتباع أسلوب جديد في العمل فان حققت النجاح تصبح عامة في المجتمع وترتقي إلى

العموميات وان اقتصرت على فئة معينة تعد من الخصوصيات، ويرتبط المنهج بالثقافة الكلية للمجتمع لذا فان ما يحدث من تغيرات ينعكس على المنهج.

خصائص الثقافة:

1- الثقافة إنسانية أي ينفرد بها الإنسان لامتلاكه العقل.

2- الثقافة قابلة للنقل والنشر حيث ينقل الإنسان تراثه الثقافي إلى الأجيال الحالية والمقبلة.

3- الثقافة مكتسبة أي ليست فطرية وإنما هي أنماط سلوكية يتعلمها الإنسان عن طريق الخبرة.

4- الثقافة مشبعة لحاجات الإنسان البيولوجية والنفسية فهي تقدم أنماط جاهزة لإشباع حاجاته وان عجزت اوجد له بديلا عنها.

5- الثقافة متغيرة: أي إنها في نمو فثقافة إنسان القرن الواحد والعشرين تختلف عن ثقافة إنسان القرن العشرين.

6- تتفاعل عناصر الثقافة فيما بينها تفاعلا مستمرا لتكوين نمط ثقافي متماسك.

وتؤثر خصائص الثقافة بالمنهج بجعله يتصف بالمرونة والقدرة على استحداث مكونات جديدة أو اقتراح البديلات , وان عدم تغير وتطوير المنهج يعد من أسباب تخلفه وجموده.

مفهوم الأسس الاجتماعية:

هي القـوى الاجتماعيـة المـؤثرة في وضـع المـنهج وتنفيـذه وتتمثـل في الـتراث الثقـافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التـي يحـرص عـلى تحقيقهـا. وهـذه القـوى تـشكل ملامـح الفلـسفة الاجتماعيـة أو النظـام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التـي بـدورها تحـدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها[44].

وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعـي لأي مجتمـع مـن المجتمعـات, وفي ضـوئها تحـدد فلـسفة التربيـة التـي بـدورها تحـدد محتـوى

[44] هندي،صالح ذياب و عليان هاشم (1995):دراسات في المناهج والاساليب العامة،عمان،دار الفكر.ص36

المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية يحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة, ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه, فمن الطبيعي تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به. ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما, ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى.

ولتحديد العلاقة بين المنهج والظروف الاجتماعية للمجتمع فلا بد من توضيح ما يلي:

- علاقة المنهج بالوظيفة الاجتماعية لمدرسة.
- علاقة المنهج بواقع المجتمع (مبادؤه وقيمه ومشكلاته).
- علاقة المنهج بالواقع الثقافي للمجتمع.

1. المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرس.[45]

كانت تربية الأبناء قبل إنشاء المدارس بيد الآباء ورجال الدين وكان الأطفال يتعلمـون عن طريق تقليد الكبار ونتيجة لتضخم التراث البشري وصعوبة تقليد الصغار للكبـار نـشأت الحاجة للمدارس.

فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليهـا مـن خلال مسئوليتها بتربية التلاميذ وإعدادهم بالمعلومـات والاتجاهـات والقـيم اللازمـة لهـم في الحياة.

ولقـد تميـز القـرن العـشرين بازديـاد إشراف الـدول عـلى التعلـيم لدرجـة أن معظـم الدساتير الحديثة تتضمن مواداً تتعلق بالتعليم من حيث تخطيطـه وتنظيمـه وتمويلـه, كـما توسعت الدول في فتح المدارس مـن أجـل المحافظـة عـلى الـتراث الثقـافي للمجتمـع وإعـداد المواطنين بما يتفق وخصائص المجتمع وأهدافه, وهو مما يجب أن يقـوم بـه المـنهج ويعمـل على تحقيقه.

[45] بحري،منى يونس وحبيب عايف (1985):المنهج والكتاب المدرسي،وزارة التعليم العالي،جامعة بغداد،كليـة التربيـة /ابن رشدص199.

فالمدرسة لا تعمل في فراغ وإنما لها علاقة بكل مؤسسات المجتمع من الأسرة, المؤسسات الدينية, وسائل الإعلام, مؤسسات أخرى مثل السينما والمسرح والأندية والجمعيات والمعارض والمكتبات والمتاحف.

2. علاقة المنهج بواقع المجتمع:

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها. وانطلاقاً من أهمية التعليم كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع فقد أصبح وظيفة عامة تشرف عليها الدولة, وهذا ما دفع معظم الدول الحديثة إلى جعل التعليم مجانياً وإلزامياً لفترة من الوقت المنهج يقوم على أساسين هما:

- فهم الأهداف الاجتماعية فهماً عميقاً والعمل على تلبيتها.
- قيام المدارس بدور إيجابي في مساعدة التلاميذ على تحليل وفهم تلك الأهداف وتنفيذها.

3. المنهج والواقع الثقافي للمجتمع:

من أول واجبات المدرسة تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه, ولا بد لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور.

فالثقافة – أو التراث الثقافي– هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية, ومما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وآراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة.

وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغير في مفهوم المنهج فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع.

عناصر الثقافة: لقد قسمت إلى ثلاث أقسام:

1. العموميات: ذلك الجزء من الثقافة التي يشترك فيها معظم أبناء المجتمع وتشمل اللغة والملبس والمأكل وأساليب التحية والمعتقدات والقيم.

2. الخصوصيات: هي الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة وتقسم الخصوصيات إلى نوعين:

أ. الخصوصيات المهنية. ب. الخصوصيات الطبقية.

3. البديلات والبدائل: هي الأنماط الثقافية التي لا تنتمي للعموميات أو الخصوصيات ولا يشترك فيها إلا عدد قليل نسبياً من أفراد المجتمع, وهي لا تقتصر على جماعة معينة أو طبقة خاصة.

خصائص الثقافة هي:

- إنسانية أي خاصة بالإنسان فالإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على بناء ثقافة خاصة به.

- مكتسبة: أي الثقافة سلوك يتعلمه الأفراد وينقلونه من جيل إلى جيل,فالإنسان لا يبدأ ثقافته من العدم, وإنما يبنيها من النقطة التي انتهت إليها الأجيال السابقة.

- قابلة للانتقال: الإنسان وحده هو القادر على نقل ما تعلمه إلى الأجيال المعاصرة واللاحقة سواء في مجتمعه أو في غيره من المجتمعات.

- اجتماعية: تمتاز الثقافة بأنها عادات اجتماعية مشتركة بين أفراد جماعة معينة أو مجتمع معين وهي بذلك تضمن نوعاً من التوافق والوحدة بين الأفراد.

- مشبعة لحاجات الإنسان: فالثقافة تشبع حاجات الفرد البيولوجية والنفسية وقصور الثقافة عن إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى انحلالها والقضاء عليها ومن واجب المنهج أن يلبي هذه الحاجات ويعمل على إشباعها.

- متطورة ومتغيرة: تمتاز الثقافة بأنها في نمو مستمر وتغير دائم,سواء في عمومياتها أو خصوصياتها نتيجة للبدائل التي تدخلها ولا سيما إذا أثبتت هذه البدائل قدرتها على إشباع حاجات الأفراد.

- متكاملة: وتعني وجود قدر من التكامل والانسجام بين عناصر الثقافة المختلفة بحيث إذا انعدم هذا التكامل سبب اضطراباً للفرد وفقد المجتمع تماسكه ومن واجب المنهج أن يكون متكاملاً في محتواه وعناصره حتى يحقق تكامل الثقافة.

رابعاً: الأساس الفلسفي:

كلمة الفلسفة Philosophy مشتقة من كلمتين يونانيتين هما (Philo) وتعني (حب) او (محب) و (Sophy) وتعني الحكمة أو المعرفة فيكون معنى الكلمة حب الحكمة أو المعرفة. [46]

وتعرف الفلسفة: بأنها طريقة الحياة التي يختارها الإنسان نفسه والقيم والمثل التي يؤمن بها نتيجة خبرته في الحياة لكي يعيش بأفضل صورة ممكنة.[47]

الفلسفة التربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع ,وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معاً.

تهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها, وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفتها ونشرها فلا بد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة.ومن هنا

[46] التل،وآخرون (1997): قواعد التدريس في الجامعة،ط1،دار الفكر للطباعة والنشر،عمان ص. 76.

[47] جعيني،نعيم حبيب (2004):الفلسفة وتطبيقاتها التربوية،دار وائل للنشر،ط1،عمان الاردن ص 21.

نستطيع معرفة العلاقة الوثيقة بين التربية والفلسفة فكل فيلسوف لا بد له من تربية حتى تنشر أفكاره ومعتقداته فلقد قيل بأن الفلسفة والتربية وجهين لعملة واحدة,وأن رجال التربية هم فلاسفة مثل أفلاطون وابن الرشد والغزالي والفارابي وأرسطو وغيرهم.

تعريف فلسفة التربية: هي التطبيق للنظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

الفلسفات التربوية:

لقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين التلميذ والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها ولكل مدرسة فلسفية رأيها في بناء المنهج الدراسي وسنتطرق إلى الفلسفة الأساسية أو التقليدية,والفلسفة التقدمية.

- الفلسفة الأساسية أو التقليدية أو الجوهرية:

أي مجتمع يملك في مراحل تطوره تراثاً من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم نتيجة لتراكم المعرفة عبر القرون وترى هذه الفلسفة أن التربية هي عملية

حفظ ونقـل الـتراث الاجتماعـي ,وـأن الوظيفـة الأساسـية للمدرسـة باعتبارهـا وكيلـة عـن المجتمع في تربية الأبناء هي نقل التراث الثقـافي إلـيهم مـن الآبـاء ووضـعه في قالـب تربـوي مبسط. وتؤكد هذه الفلسفة على أهمية حصول الأطفال على أساسيات المعرفة لاعتقادها أن حصولهم عليها أكثر أهمية لهم من إرضاء دوافعهم أو إخصاب خبراتهم.

v الفلسفة التقدمية:

تتضمن هذه الفلسفة مدارس تربوية متعددة, بعضها يرى أن كل شؤون التربية تدور حول الطفل, وأن واجب المدرسة هو إطلاق وتنمية مواهبه وقدراته,وبعضها يرى أن وظيفـة التربية تدور حـول مـشكلات المجتمـع,وتحـسين مـستوى المعيـشة فيـه وبعـضها يـوازن بـين حاجات الفرد وحاجات المجتمع.

أثر الفلسفة التقدمية:

لقد أثرت الفلسفة التقدمية على المناهج التقليدية معلى الفلاسـفة التقليـديين لدرجة أن بعض أنصار الفلسفة التقليدية نادى بوجـوب الجمـع بـين المحافظـة عـلى الـتراث الاجتماعــي وبــين الــسير وفــق مقتــضيات التغيــير الاجتماعــي وحاجــات

الطلاب,كما أدت هذه الفلسفة على تقليص عدد المدارس التـي يقتـصر نـشاطها عـلى تلقـين المعلومات وإلى ظهور نوعين من المدارس هما:

1. المدارس التقليدية المعدلـة: ومنـاهج هـذه المـدارس عبـارة عـن مـواد دراسـية مفصلة وتعطي المدرسين حرية في اختيار طرق التدريس والسماح للتلاميذ بنشاط محدود.

2. المـدارس الثنائيـة: ومنـاهج هـذه المـدارس مـواد مقـررة مـن المـواد الأساسـية بالإضافة إلى نشاطات إضافية للمنهج تمارس في غير أوقـات الدراسـة بحيـث يخـصص نـصف الوقت المدرسي للنشاطات ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسة التقليدية.

النقد الذي وجه للفلسفة التقدمية:

ومن بين المنتقدين وليم باجلي حيث قال في نقده ما يلي:

- أن الطفل الذي تعلم وفق طرق الفلسفة الحديثة لا يستطيع أن يجـاري طفـلاً آخر تعلم بالطرق التقليدية في المواد الدراسية المختلفة.

- الطرق التعليمية الحديثة كانت لينة إلى درجة أدت إلى انتشار الجرائم الخطيرة بين الشباب.

- لقد أدى الاهتمام بميول وحاجات التلاميذ ومنحهم الكثير من الحريات غير المحدودة والاعتماد الكبير على خبراتهم إلى تكوين اتجاهات خطيرة أضعفت المستويات الثقافية والأخلاقية العامة في المجتمع.

التوفيق بين الفلسفتين الأساسية, التقدمية:

لقد قال بعض المربين أمثال ديوي بإمكانية التوفيق بينهما, أي بين إشباع حاجات وميول الأطفال والشباب, وخدمة حاجات البيئة والمجتمع بوجه عام وبين استمرار الاهتمام والعناية بالتراث البشري.

الفصل الثالث

تخطيط مناهج الموهوبين

الموهبة والموهوبين:

لغوياُ:بالرجوع إلى معاجم اللغة العربية نجد كلمة (موهـوب) مـأخوذة مـن الفعـل (وهب) وهي العطية أي الشيء المعطـى للإنـسان والـدائم بـلا عـوض ففـي لـسان العـرب الموهبة: من وهب - يهب ووهوب أي يعطيه شيئاً. أما معجم المنجد: فقال: وهب أي إعطاء الشيء بلا عوض. أما القاموس المحيط: فالموهبة: من وهب _ يهب والموهبة العطية.

اصطلاحا:-

1- أول من تطرق للتفوق والموهبة هو جالتون عام 1883 م والملقب (جد علم تربية الطلبة المتفوقين) حيث كان يعتقد أن التفوق وراثي وثابت في الأفراد.

ولعله كان متأثراً بتخصصه في علم الأحياء حيث ألف كتابه الشهد وراثة العبقرية

وهناك عدة أنواع من التعريفات منها:

1. التعريفات السيكومترية/الكمية:

تتضمن التعريفات السيكومترية، تلك التعريفات التي تركز على القدرة العقلية، واعتبارها المعيار الوحيد في تعريف الطفل الموهوب، والتي يعبر عنها بنسبة الذكاء، حيث اعتبرت نسبة الذكاء المرتفعة هي الحد الفاصل بين الأطفال الموهوبون، والعاديين، وباختصار فإن الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه عن 130، كما يتميز بقدرة عالية على التفكير الإبداعي.

2. التعريفات الحديثة:

اعتمدت التعريفات الحديثة للطفل الموهوب على تغير النظرة إلى أداء الطفل الموهوب في المجتمع وقيمته الاجتماعية، إذ لم يعد ينظر إلى القدرة العقلية العالية كمعيار وحيد في تعريف الطفل الموهوب بل أصبح ينظر إلى أشكال أخرى من الأداء كالتحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي، والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية، كمعايير رئيسية في تعريف الطفل الموهوب، فالطفل الموهوب، هو ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزا مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها-في واحدة أو أكثر- من الأبعاد التالية:

- القدرة العقلية العالية(حيث تزيد نسبة الذكاء عن انحـراف معيـاري واحـد أو انحرافين معياريين).

- القدرة الإبداعية العالية.

- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.

- القـدرة عـلى القيـام بمهـارات متميـزة(مواهـب متميـزة) كالمهـارات الفنيـة أو الرياضية أو اللغوية...الخ.

- القـدرة عـلى المثـابرة والالتـزام، والدافعيـة العاليـة، والمرونـة، والاسـتقلالية في التفكير...الخ، كسمات شخصية-عقلية تميز الموهوب عن غيره."

<u>هناك تعريفات تركز على مفهوم الموهوب، وأخرى إجرائية:</u>

"ومن بعض تعريفات القسم الأول، التعريفات التالية[48]:

---

[48] سمير أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، الموهبة والتفوق، الطبعة الأولى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

1. الموهبة هي التقاء بين التفوق العقلي والإبداع والواقعية، بحيث يتميز الطفل الذي تلتقي فيه هذه الأمور مجتمعة، وتفصله عن أقرانه الذين هم في فئته العمرية.

2. تعريف الجمعية الوطنية لدراسة التربية في كتابها السنوي السابع والخمسين: الطفل الموهوب هو الذي يظهر بشكل ثابت أداء متميزا في أي حقل من الحقول المعرفية، أو السلوكية ذات القيمة فهذا التعريف يتضمن ليس فقط الموهوبين عقليا وإنما اؤلئك الواعدين في الموسيقى والفنون التشكيلية والكتابة الإبداعية، والمهارات الميكانيكية.

3. تعريف القانون الفدرالي الأمريكي: الموهوبين هم الأطفال أو الشبان الذين يشخصون في مرحلة ما قبل المدرسة، أو مرحلة المدرسة الابتدائية أو الثانوية على أنهم يمتلكون امكانات أو قدرات بارزة فكرية، أو إبداعية، أو أكاديمية، أو قيادية، أو أنهم يمتلكون هذه الإمكانيات والقدرات في مجالات الفنون البصرية أو الأدائية، وبذلك فإنهم بحاجة إلى خدمات ورعاية خاصة لتطوير هذه الامكانات والقدرات إلى حدها الأقصى.

4. تعريف ويتي witty: والذي تبنته الرابطة الأمريكية للأطفال الموهوبين حيث يعرف الموهوبون بأنهم أولئك الأفراد الذين يكون أداؤهم عالياً بدرجة ملحوظة بصفة دائمة.

5. تعريف وزارة التربية الأمريكية:

وهو تعريف مير لاند/عام 1972 م الذي تبناه مكتب وزارة التربية والتعليم الأمريكية حيث يقول عن الموهوبين أن هؤلاء الأطفال الذين يملكون قدرات وإمكانيات غير عادية تبدو في أداءاتهم العالية المتميزة والذي يتم تحديدهم من خلال خبراء متخصصين مؤهلين ومتمرسين وممن لا تخدمهم مناهج المدارس العادية وبحاجة إلى برامج متخصصة ليتمكنوا من خدمة أنفسهم ومجتمعهم. وتشمل مجالات الأداء العالي المتميز (مجالات الموهبة) واحدا أو أكثر من المجالات التالية:

1- القدرات العقلية العامة:المعلومات العامة _ القدرة اللغوية (التجريد والمعنى للمفاهيم) القدرة على الاستدلال....

2- القدرة الأكاديمية المتخصصة: قدرات عالية في اختبارات التحصيل الدراسي في الرياضيات أو اللغة.

3- القدرة القيادية:القدرة على حل المشكلات ارتفاع مستوى الثقة بالنفس وتحمل المسؤوليات والتعاون الميل للسيطرة القدرة على التفاوض القدرة على توجيه الآخرين وسياستهم.

4- القدرة الإبداعية والإبتكارية:وهي القدرة على إنتاج العديد من الأفكار الجيدة أو تجميع العناصر التي تبدو متنافرة.

5- المهارات الفنية أو الأدائية:وتشمل هذه المواهب الخاصة في مختلف الفنون كالرسم والأدب والخطابة والشعر الخ......

6 - القدرات نفس حركية:وتشمل الاستخدام الماهر للقدرات النفس حركية أو المهارات المكانية أو الجسمية.[49]

[49] أحمد جبر، وحمزة حجازي، سيكولوجية الموهوب وتربيته، الطبعة الأولى، مطبعة الروضة الحديثة، نابلس، 1994.

أساليب وطرق الكشف عن الموهوبين

أ الطرق والأساليب الذاتية(غير الموضوعية)

ترشيح المعلم:

إن ترشيح المعلم للطالب هو واحـد مـن أكـثر الأسـاليب المنتـشرة في عمليـة التحديـد (تحديد الطلاب) و ما يزال مثل هذا الأسـلوب مثـارا للمـشاكل. فـالمعلمون الـذين لم يتلقـوا تدريبا مناسبا في مجال الكشف عن الموهـوبين و تحديـدهم لـن يكونـوا قـادرين عـلى فعـل ذلكبشكل مناسب. و مثال ذلك أنه عندما يعتمد المعلمون كليا على حكمهم الخـاص المجـرد عـن المعرفـة المـسبقة بخـصائص الطـلاب الموهـوبين، فـإنهم لا يتمكنـون مـن الكـشف عـن غـالبيتهم أو تحديـدهم ذلـك بـأنهم غالبـا مـا يتجنبـون إدراج الطـلاب الـذين يعـانون مـن التحصيل المتدني و الذين تتـصف أعمالهـم بعـدم الترتيـب أو أولئـك الـذين يتـسمون بعـدم الاتزان في الفصل الدراسي.

ترشيحات أولياء الأمور:

أظهرت الدراسات أن أولياء الأمور يعرفون أبناءهم بشكل أكثر من المعلمين إلى حد بعيد. فعلى سبيل المثال أجرى جاكوبس عام 1973م دراسة تم من خلالها تفحص فاعلية المعلم و ولي الأمر في الكشف عن الموهوبين. و قد أظهرت تلك الدراسة أن الوالدين كانوا أكثر محافظة و انضباطا في أحكامهم من العلمين عندما يرشحون أطفالهم ليكونوا من ضمن الموهوبين. و على الرغم من أنه لا أحد يعرف الأطفال مثل والديهم إلا أن الترشيحات التي يوصي بها الوالدان لا يتم استخدامها و الاعتماد عليها بالقدر اللازم.

ترشيحات الخبراء (ترشيح الند) :

إن الترشيح الذي يصدر عن خبير يكون جيدا و مساعدا في الكشف عن الطلبة الموهوبين في المجتمعات القروية أو بين الأقليات مثل أولئك الطلبة المختلفون ثقافيا، أو المحرومون، أو المعاقون. يمكن للخبراء (الأنداد) أن يزودونا برؤى و بتفاصيل أكثر حول القدرات و الاهتمامات التي يتمتع بها الموهوب و التي لا توفرها مصادر أخرى.

ترشيح الذات :

تعد هذه الطريقة في الكشف عن الموهوبين و تحديدهم مفيدة جدا لأولئك الذين لديهم حس فني قوي و مواهب إبداعية و علمية أو أي مواهب أخرى حيث لم يسبق لأحد أن طلب منهم أن يشاركوا في برامج خاصة بالموهوبين. و في عام 1987 م أقر رينزولي بأن ترشيح الذات هو الأسلوب الوحيد للكشف عن الموهوبين و تحديدهم في المرحلة الثانوية.

الطرق والأساليب الذاتية (غير الموضوعية)

التحصيل المدرسي:

لا شك أنه يمكن استخدام الدرجات التي يحصل عليها الطالب على أعماله الصفية و سجلات التحصيل المدرسي من أجل المساعدة في عمليات الكشف عن الموهوبين و تحديدهم. كما يمكن أيضا الاعتماد على الطلبة الموهوبين الذين تظهر منهم علامات الموهبة من خلال حصولهم على الجوائز المختلفة على أعمال مثل الكتابة الإبداعية أو الأعمال الفنية أو الأداء الموسيقي أو المهارة الرياضية للوصول إلى نفس الغرض.

بالإضافة إلى:

تقديرات الأقران

التقارير الذاتية

ملف أداء التلميذ

ب) مقاييس القدرة العقلية:

حيث تعتبر مقاييس القدرة العقلية العامة والمعرفة؛ مثل: (مقياس سانفورد بينيه، أو مقياس وكسلر) من المقاييس المناسبة، وتبدو قيمتها في تحديد موقع المفحوص على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، ويعتبر الطفل موهوبًا إذا زادت نسبة ذكائه عن انحرافَين معياريَين فوق المتوسط.

ج) مقاييس التحصيل الدراسي

وهي المقاييس المدرسية المقننة لتقدير درجة التحصيل الأكاديمي للمفحوص، ويعتبر المفحوص متفوقًا من الناحية الأكاديمية إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 60%.

د) مقاييس الإبداع :

حيث تعتبر مقاييس الإبداع، أو التفكير الابتكاري، أو المواهب الخاصة من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة الإبداعية لدى المفحوص، ويعتبر مقياس (تورانس) للتفكير الإبداعي - والذي يتكوَّن من صورتين (الصورة اللفظية، والصورة الشكلية) من المقاييس المعروفة في هذا الصدد، وكذلك مقياس (تورانس وجليفورد) للتفكير الابتكاري - والذي يتضمن الطلاقة والأصالة والمرونة - من أكثر المقاييس شيوعًا في هذا المجال.

ه) مقاييس السمات الشخصية والعقلية

وذلك مثل قوة الدافعية والمثابرة والالتزام بأداء المهمات، ومن أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين الطرق الثلاث التالية:

1- الاختبارات الفردية للذكاء

نسبة الذكاء لها فاعلية محدودة عند التعرف على الموهوبين، إلا أنه مع ذلك يظل الذكاء الذي يمكن قياسه ركنًا هامًّا من أركان تعريف الأطفال الموهوبين وتصنيفهم، لذلك فإن استخدام أحد اختبارات الذكاء الفردية كجزء من مدخل

شامل للقياس والتقدير، يمكن أن يسهل عملية التعرف على القدرات الخاصة للأطفال.

2- القياس الجمعي

يعتبر القياس الجمعي نوعًا من التقييم يتضمن تحديدًا لمستوى النضج العقلي (نسبة الذكاء)، ومستوى الأداء التحصيلي على التوالي، وهو مُفِيد عندما يستخدم كوسيلة للدراسة للدراسات ذات الطبيعة المسحية؛ حيث إنه في مثل هذه الحالة، فإن الأطفال الذين يحصلون على نِسَب ذكاء تقع فيما بين درجتي (115، 120) في اختبار جمعي للقدرة العقلية، يمكن إحالتهم لقياس ذكائهم على أساس فردي؛ حيث أكدت مجموعة من الدراسات أن مثل هؤلاء الأطفال يحصلون على درجة ذكاء (130) عندما يطبق عليهم اختبارات (ستانفورد بينيه – وكسلر)، كما أنهم يقتربون من مستويات الصفوف الدراسية في معظم المواد الدراسية بمقدار سنتين أو ثلاث سنوات عن صفوفهم الحالية.

3- ملاحظات المعلمين

حيث إن للمعلمين دورًا كبيرًا في اكتشاف الموهوبين، فمن خلال ملاحظاتهم التي يتم رصدها عن الأطفال الذين يقومون بالتدريس لهم، يمكن

التعرف على هؤلاء الأطفال الموهوبين وقدراتهم الخاصة، ومجال هذه القدرات أيضًا.[50]

خصائص الموهوبين والمتفوقين

يلاحظ المتتبع لتطور حركة تعليم الأطفال الموهوبين منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين أن موضوع الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين عقلياً كان ولا يزال على رأس قائمة الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير في مراجع علم نفس الموهبة. وقد تركزت دراسات وكتابات الرواد في مجال الكشف عن هؤلاء الأطفال ورعايتهم على تجميع الخصائص السلوكية والحاجات المرتبطة بها لدراستها وفهمها. وتعود أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين وحاجاتهم لسببين رئيسين:

1. اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الأطفال الموهوبين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء الأطفال واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.

[50]: http://www.alukah.net/social/0/55914/#ixzz50nySmMcc

2. وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها، وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة. ذلك أن الوضع الأمثل لخدمة الموهوب هو ذلك الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه، وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب في المجالات المختلفة.

وكانت دراسة لويس تيرمان (Terman, 1925) الطولية التتبعية لعينة من 1526 طفلاً تم اختيارهم من ولاية كاليفورنيا أول محاولة علمية جادة في هذا المجال. على أنه ينبغي الإشارة إلى أن الأطفال الذين تم اختيارهم على أساس نسبة الذكاء المرتفعة هم الأكثر شيوعاً وتمثيلاً في الدراسات التي تناولت خصائص الموهوبين والمتفوقين. وقد أشار الباحثان جانوس وروبنسون في مقالة عن التطور الاجتماعي النفسي للأطفال الموهوبين والمتفوقين عقلياً (Janos & Robinson, 1985) إلى أن متوسط نسبة الذكاء في عينات الدراسات التي راجعاها كان يتراوح بين 130 و150، وأن السجل الدراسي لأفراد هذه العينات كان جيداً. غير أن بعض الدراسات عالجت موضوع الخصائص السلوكية للمبدعين والموهوبين والمتفوقين من واقع مراجعة وتحليل السير الذاتية لعدد من العظماء والعباقرة الذين تركوا بصمات واضحة في سجل

الحـضارة الإنـسانية في مجـالات العلـوم والآداب والفنـون والـسياسة والحـرب والفلـسفة والاجتماع. ومن أبرز الأمثلـة عـلى ذلـك دراسـات كـوكس (Cox, 1926) ورو (Roe, 1952) وجاردنر (Gardner, 1993) وماكينون (MacKinnon, 1962).

كما طورت مقاييس متنوعة لتقدير درجة توافر هذه السمات والخصائص لدى هـؤلاء الأطفال ومنها مقاييس رينـزولي وجماعته التي اشتملت على 95 خاصية سلوكية موزعة على المقاييس الفرعية التي شملت مجالات التعلم، الدافعية، الإبداعية، القيادية، الفن، الموسيقى، المسرح، الدقة والتعبيرية في الاتصال، والتخطيط.

نماذج من قوائم الخصائص السلوكية

أورد الباحثـون[51] عدة قوائم في وصف الموهوب والمتفوق ومنها:

- حب الإستطلاع والفضول؛

- المثابرة في متابعة اهتماماته وتساؤلاته؛

[51] Tuttle & Becker, 1983b; Peters & Austin

- سرعة الاستيعاب وحفظ كمـية غير عادية من المعلومات واختزانها؛

- قوة الذاكرة والقدرة على التركيز؛

- تنوع الإهتمامات وتفضيل العمل الإستقلالي؛

- تطور لغوي مبكر وقدرة لفظية من مستوى عال، والولع بالقراءة؛

- قدرة غير عادية على المعالجة الـشاملة للمعلومـات، والـسرعة والمرونـة في عمليـات التفكير؛

- قدرة عالية على رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات؛

- قدرة مبكرة على استخدام وتكوين الأطر المفهومية؛

- قدرة مبكرة على تجنب الأحكام المتسرعة أو الأفكار غير الناضجة؛

- القدرة على توليد أفكار وحلول أصيلة؛

- مدرك لمحيطه، واع لما يدور حوله؛

- ناقد لذاته وللآخرين وتوقعات عالية من الذات ومن الآخرين؛

- يتمتع بمستوىً رفيع من حس الدعابة، ولا سيما اللفظية منها؛

- حساس شديد التأثر بالظلم على كافة المستويات ولديه حدّة انفعالية؛

- قيادي في مجالات متنوعة؛

- ميال لعدم قبول الإجابات أو الأحكام أو التعبيرات السطحية؛

- غالباً ما يستجيب لمحيطه بوسائل وطرق غير تقليدية؛

- تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة؛ والكمالية أو النزوع نحو الكمال؛

- دافعية قوية ناجمة عن شعور قوي بالحاجة إلى تحقيق الذات؛

- الاستغراق في الحاجات العليا للمجتمع مثل العدالة والجمال والحقيقة؛

- وجود فجوة غير عادية بين التطور العقلي والبدني؛

وإذا شبهنا عقل الإنسان بالحاسوب الذي يشتمل على ثلاث وحدات رئيسه هي: وحدة المدخلات الحسيه ووحدة الاختزان ووحدة معالجة المعلومات، فإن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتميزون بأنهم قادرون على

استقبال معلومات أكثر حول ما يدور في محيطهم، واختزان كم أكبر من هذه المعلومات، واستخدام أساليب عديدة ومتنوعة في معالجة المعلومات المتوافرة لديهم. ويؤكّد الباحثون على ضرورة ملاحظة ما يلي:

- الأطفال الموهوبون ليسوا مجتمعاً متجانساً كما قد يتبادر للذهن خطأً، ولا يتوقع أن يظهر كل الأطفال الموهوبين كل الخصائص السلوكية المعرفية الواردة أعلاه. وهناك مجال للتفاوت بالنسبة لكل من هذه الخصائص، وكلما ازدادت درجة الموهبة عند الفرد كلما ازدادت درجة تفرده عن غيره.

- الخصائص المعرفية ليست ثابتة أو جامدة ولكنها تتطور من خلال التفاعل مع المحيط بدرجات متفاوتة، وعليه فإن بعض الخصائص قد لا يظهر لدى بعض الأطفال في مراحل مبكرة من نموهم وقد يظهر في مراحل متأخرة تبعاً للرعاية التي توفرها بيئاتهم.

- الخصائص المعرفية

يتميز الطلبة الموهوبون والمتفوقون عقليا بخصائص سلوكية معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم. وتلعب التنشئة الأسرية والظروف المحيطة دورا هاما في استمرار تنمية هذه الخصائص مع التقدم في السن، بينما قد

يؤدي عدم توافر الرعاية السليمة إلى إخفاء كثير من هذه الخصائص بسبب حساسية الموهوب والمتفوق، وقد يؤدي إلى جعلها قوى سلبية معيقة للتعلم. ولذلك ينبغي أن تفهم الخصائص المعرفية في ضوء الاعتبارات التالية:

- الطلبة الموهوبون والمتفوقون ليسوا مجتمعا متجانسا كما قد يتبادر للذهن خطأ، ولا يتوقع أن يظهر كل الطلبة الموهوبين والمتفوقين كل الخصائص السلوكية المعرفية الواردة لاحقا. وهناك مجال للتفاوت بالنسبة لكل من هذه الخصائص، وكلما ازدادت درجة الموهبة والتفوق عند الفرد كلما ازدادت درجة تفرده عن غيره؛

- الخصائص المعرفية ليست ثابتة أو جامدة ولكنها تتطور من خلال التفاعل مع المحيط بدرجات متفاوتة، وعليه فإن بعض الخصائص قد لا يظهر لدى بعض الطلبة في مراحل مبكرة من نموهم وقد يظهر في مراحل متأخرة تبعا للرعاية التي توفرها بيئاتهم؛

أما أهم الخصائص المعرفية التي تتردد في المراجع المتخصصة فتشمل ما يلي:

أولا: القدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة

يظهر الطفل الموهـوب والمتفـوق قـدرة فائقـة عـلى تعلـم ومعالجـة الـنظم اللغويـة والرياضية في مرحلة مبكرة من العمر. وسرعان ما يعرف الطلبة الموهوبون والمتفوقـون لـدى الوالدين والمعلمين بمهاراتهم في التعامل مع اللغة والأرقام، وحل الألغاز، واستخدام التراكيـب المعقدة بفصل مكوناتها الخاصة بها، وإدراك الإجابات التي تنطـوي عـلى اسـتخدام الأشـكال المتشابهة أو النظم غير اللغويـة، ومحاولـة فهـم المـسائل المنـسجمة مـع المنطـق والحـصافة *Common Sense*.

ثانيا: حب الاستطلاع

يكشف الطفل الموهوب والمتفوق في سن مبكرة عن رغبة قوية في التعرف على العـالم من حوله وفهمه، وذلك من خلال قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منـسجمة مع مستواه العمري أو الصفي. وتعد جدية الراشدين في الاستجابة لهذه التـساؤلات وتقـديم المعلومات المناسبة عنصرا هاما في بناء الشخصية الاستكشافية وتقويتها لدى الطفـل، كـما أن استهتار الوالدين والمعلمين أو تجاهلهم لتساؤلات الطفـل الموهـوب والمتفـوق -ولا سـيما في المراحل المبكـرة لنمـوه- قـد يكـون لـه آثـار مـدمرة عـلى عمليـة الـتعلم واكتـساب المعرفـة في المستقبل. ومـن الـضروري أن يـتم تـشجيع الطفـل عـلى إثـارة التـساؤلات والـشك في مـا لا يدركـه في البيـت والمدرسـة وإلا فإنـه -ومـع مـرور الوقـت- سـوف يـؤثر الـصمت

على المخاطرة والإحراج أو الامتناع عن إثارة أسئلة قد يعدها الراشدون أسئلة غبية.

إن الطفل الموهـوب والمتفوق دائم السؤال عن كل مـا يقـع عليــه حـسه، ويريـد أن يعرف كيف ولماذا حدثت الأشياء وذلك بتوجيه كثـير مـن الأسـئلة الاسـتثارية *Provocative Questions*. ويرتبط حب الاستطلاع بقوة الملاحظة واليقظة لما يدور في المحـيط، وعـادة مـا يرى الطفل الموهوب والمتفوق في مشهد أو قصة ما لا يراه غيره ويحصل منه على معلومـات أكثر مما يحصل عليه غيره.

ثالثا: تفضيل العمل الاستقلالي

يتميز الموهوب والمتفـوق بنزعـة قويـة للعمـل منفـردا ولاكتـشاف الأشـياء بطريقتـه الخاصـة بأقـل قـدر مـن التوجيـه مـن قبـل المعلمـين أو الوالـدين. ولا تعنـي هـذه النزعـة للاستقلالية في العمل سلوكا غير اجتماعي من جانب الموهوب والمتفوق، ولكنها تعكس رغبة ومتعة في بناء خطط ذاتية لحل المشكلات. ويرتبط مع الرغبة في الاسـتقلالية بالعمـل وجـود دوافع داخلية بدلا من الدوافع الخارجية التي تستند إلى أساليب المكافأة والعقاب كـما هـو الحال لدى الطالب العادي.

رابعا: قوة التركيز

يتمتع الموهوب والمتفوق بقدرة فائقة على التركيز على المشكلة أو المهمة التي يقوم بمعالجتها، ويرافق هذه القدرة على التركيز طول مدة الانتباه *Attention Span*. وإذا ما أثير اهتمامه بمشكلة أو موضوع ما فإنه يسعى بإصرار لإنجازه، وفي بعض الأحيان يصعب انتزاعه من العمل قبل إتمامه وتحوله إلى عمل آخر. وتلعب قوة التركيز ومدة الانتباه دورا هاما في تحقيق إنجازات على مستوى المهنة أو التخصص في المستقبل إذا ما أتيحت للموهوب والمتفوق فرص التطبيق والمران في مجال اهتمامه. وقد توصلت الباحثة البريطانية فريمان *(Freeman, 1991)* إلى نتيجة مفادها أن العلاقة بين قوة التركيز كما يعكسها عدد ساعات الانكباب على العمل في موقف معين وبين نسبة الذكاء هي علاقة طردية، بمعنى أنه كلما ازدادت نسبة الذكاء كلما ازداد عدد ساعات التركيز.

تجدر الإشارة إلى أن القدرة على التركيز تتأثر بحجم وقوة المشتتات المحيطة ودرجة احتمال أو مقاومة الفرد لها. ويبدو أن الطلبة المتفوقين في تحصيلهم الدراسي أكثر قدرة على التكيف مع العناصر الطارئة على الموقف التعليمي بفاعلية، وذلك باستخدام شكل من أشكال التحكم التي تتطور لديهم مع الوقت. ومن الأمثلة على أشكال التحكم بالمشتتات استخدام الموسيقى أثناء

الدراسة أو التأمل، ومنها التزام الصمت أو التجاهل أو ممارسة تمرينات الاسترخاء وغير ذلك.

خامسا: قوة الذاكرة

يوصف الطلبة الموهوبون والمتفوقون باتساع وعمق معارفهم وقدرتهم على اكتساب واختزان كم هائل من المعلومات حول موضوعات متنوعة. ويرتبط بذلك حقيقة أن الموهوب والمتفوق بطبيعته محب للاستطلاع، كثير الأسئلة، ولديه اهتماماتٌ عديدة، وهذا من شأنه أن يفتح أمامه نوافذ على حقول المعرفة المختلفة. وبهذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن الذاكرة القوية تعتبر أعظم سلاح عقلي يمتلكه الفرد، ولا سيما بالنسبة للطلبة ذوي التحصيل المرتفع وهم يحضرون أنفسهم للامتحانات، وذلك لأن النجاح في الامتحانات المدرسية التقليدية يعتمد أساسا على قدرة الفرد على استرجاع المواد المطلوبة ضمن الوقت المحدد.

سادسا: حب القراءة

يوصف الطلبة الموهوبون والمتفوقون بأنهم مهووسوا كتب مولعون بالقراءة. وقراءاتهم متنوعة ومتبحرة، ويفضلون قراءة كتب من مستوى كتب

الراشدين، وربما يظهرون اهتماما بكتب التراجم وسير حياة العظماء والموسوعات وكراسات الخرائط. كما أن الاستعداد للقراءة يظهر في سن مبكرة، وربما يبدي الطفل الموهوب والمتفوق رغبته في القراءة في سن الثالثة، وقد يعتمد على نفسه مع قليل من المساعدة في تعلم القراءة من خلال قراءة الإعلانات المرئية وإشارات الطرق والكتب المصورة وغيرها. لقد أظهرت دراسة أجرتها الباحثة باسكا *(VanTassel-Baska, 1983)* أن 80% من الطلبة الذين تم اختيارهم عام 1982 في برنامج البحث عن الموهبة في الولايات الواقعة في وسط غرب أميركا كانوا قد بدأوا القراءة في سن خمس سنوات. وسواء أكان تعلمهم للقراءة تلقائيا أم عن طريق مساعدة أفراد أسرهم، فإن المثير في الأمر هو سرعة وسهولة تعلمهم اللغة.

سابعا: تنوع الاهتمامات والهوايات

يتصف الطلبة الموهوبون والمتفوقون بتنوع وكثرة اهتماماتهم وهواياتهم. وربما كانت الدافعية والفضول والقدرة على الاستيعاب هي التي تقود إلى تطور مستويات متقدمة من الاهتمامات، أما طبيعة ومستوى تعقيد الموضوعات التي يتناولها الطلبة الموهوبون والمتفوقون فتبدو غير محددة. ومن أبرز هذه الاهتمامات تجميع وترتيب الأشياء مثل الطوابع والعملات القديمة والبطاقات البريدية

والصخور والصور وغيرها من متعلقات الماضي. كما أن لديهم اهتمامات بكثير من القضايا التي عادة ما تهم الراشدين كقضايا الدين والجنس والسياسة وغيرها.

ثامنا: تطور لغوي مبكر

يظهر الطلبة الموهوبون والمتفوقون مستويات متقدمة من التطور اللغوي والقدرة اللفظية. وعادة ما تكون حصيلة الطالب الموهوب والمتفوق من المفردات اللغوية متقدمة على أبناء عمره أو صفه، ويستخدم التعابير اللغوية في جمل مفيدة وتراكيب معقدة تؤدي معنى تاما، وسلوكه اللفظي يتسم بالطلاقة والوضوح. وقد يظهرون خيالا حيا في محادثاتهم الشفهية فيما يقرأون من قصص أو ما ينتجونه من فنون أدائية أو بصرية في مرحلة لاحقة.

إن النمو اللغوي لدى الطالب الموهوب والمتفوق يرتبط مع خصائص أخرى كحب القراءة وحب الاستطلاع وقوة الذاكرة وتنوع الاهتمامات والهوايات ويتداخل معها. هذا وقد أشار تورنس *(Torrance, 1966)* إلى إمكانية أن يكون طالبٌ ما غير قادر على التعبير عن أفكاره بطلاقة كبيرة في حين أنه موهوب أو متفوق في أشكال أخرى من السلوك الإبداعي، وقد يعطي عددا

أقل من الأفكار ولكن كلا منها قد يكون على درجة كبيرة من الجودة والأصالة، وقد يكون قادرا على تناول فكرة واحدة ومعالجتها بالتفصيل من مختلف جوانبها.

- الخصائص الانفعالية *Affective Characteristics*

يقصد بالخصائص الانفعالية تلك الخصائص التي لا تعد ذات طبيعة معرفية أو ذهنية، ويشمل ذلك كل ما له علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية. ومع أنه ليس بالإمكان فصل الجانب المعرفي عن الجانب الانفعالي أو فصل التفكير عن المشاعر في عملية التعلم, إلا أننا نجد أن المناهج المدرسية تركز على الجانب المعرفي. ومن يسمع أو يشاهد ما يدور في صفوف مدارسنا يجد سيلا من الحقائق والمعادلات والقوائم والأماكن والتواريخ يفرغها المعلمون في محاضراتهم دون اهتمام يذكر بالجانب الانفعالي لعملية التعليم والتعلم. إن بلوغ مستويات متقدمة في النمو المعرفي للطالب لا يعني بالضرورة حدوث تقدم مماثل في النمو الانفعالي. وعلى كل حال فالنمو الانفعالي ليس موضوعا مدرسيا كما هو الحال بالنسبة للرياضيات أو اللغة الإنجليزية أو اللغة العربية، وبالتالي ليس له مكان في المنهاج.

تتفق الدراسات على أن معظم الطلبة الموهوبين والمتفوقين يتمتعون باستقرار عاطفي واستقلالية ذاتية. وكثيرون منهم يلعبون أدوارا قيادية على المستوى الاجتماعي في شتى مراحل دراستهم، وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية من الطلبة العاديين، ويبدون سعداء يحبهم زملاؤهم.

أما القول بأن الموهوبين والمتفوقين غير متكيفين اجتماعيا ومضطربين عاطفيا فقد وجد أصداءله فيما توصلت إليه الباحثة هولينغويرث بالنسبة للأطفال الموهوبين والمتفوقين الذين اختبروا على مقياس ستانفورد-بينيه وكانت نسب ذكائهم 180 فما فوق. حيث وجدت الباحثة اثنى عشر طفلا فقط من هذا المستوى -خلال 23 سنة من بحثها في مدينة نيويورك وضواحيها- ولاحظت أنهم يعانون عزلة اجتماعية في صغرهم وليسوا متكيفين بصورة جيدة في سني الرشد. وإذا كانت معظم المجتمعات لا ترحب بالانحراف الشديد عن المعايير المتعارف عليها مهما كان نوعه، فمن المتوقع أن يواجه الطلبة الذين يتمتعون بنسبة ذكاء عالية جدا صعوبات عاطفية ومشكلات اجتماعية أكثر من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين تتراوح نسب ذكائهم بين 130 و150. وقد أورد الباحثون عددا من الخصائص الانفعالية أهمها:

أولا: النضج الأخلاقي

تشير عدة دراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين مراحل النضج الأخلاقـي وبـين مراحـل النضج العقلي أو المعرفي. وتخلص إلى أن النضج الأخلاقي محكومٌ بالنضج المعرفي، وأن الطلبة الأكثر نضجا من الناحية المعرفية يكونون عادة أقل تمركزا حول الذات مـن الطلبـة العـاديين. وقد أشارت دراسات تـيرمان إلى أن الطلبـة الموهـوبين والمتفـوقين في عينـة دراسـته الطوليـة أظهروا تقـدما في مـستوى نـضجهم الأخلاقـي بمعـدل يـوازي مـستوى النـضج الأخلاقـي لمـن يكبرونهم سنا بأربع سنوات. ومن المؤشرات المهمة التي تـدل عـلى تقـدم الطلبـة الموهـوبين والمتفوقين في مستوى نضجهم الأخلاقي مقارنة بأقرانهم من الطلبة العاديين ما يلي:

- إدراكهم القـوي لمفهـوم العدالـة في علاقـاتهم مـع الآخـرين وقـدرتهم عـلى الـضبط والتحكم الذاتي؛
- انشغالهم بنشاطات وقضايا مرتبطة بالعدالة الاجتماعية والمساواة؛
- اهتمامهم بمشكلات الآخرين وميلهم لتقديم المساعدة لهم؛
- قدرتهم على التمييز بين الصواب والخطأ والأسباب الموجبة لذلك وبين الحقـوق والواجبـات في

سلوكاتهم وسلوكات الآخرين؛

تطويرهم لنظام من القيم في مرحلة مبكرة من العمر ومحاكمة سلوكاتهم وسلوكات الآخرين على

أساس نظامهم القيمي؛

مبالغتهم في نقد الذات ونقد الآخرين في المواقف التي لا تنسجم مع توقعاتهم أو معاييرهم للعدالة

والمساواة والمثالية في العلاقات الإنسانية؛

تفضيلهم اللعب مع من هم أكبر سنا منهم واتخاذهم كأصدقاء؛

وتجدر الإشارة إلى أن الأحاسيس القوية نحو قضايا الحق والعدالة والمساواة يمكن أن تقود الطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى الوقوع في مشكلات مع المعلمين والإداريين عندما لا يكونون قادرين على شرح وتبرير الإجراءات والتعليمات المدرسية لهم. ومن الأهمية بمكان توضيح القواعد والأنظمة الصفية والمدرسية في إطار مصلحة المجتمع المدرسي والعدالة مع الجميع.

ثانيا: حس الدعابة (النكتة)

يمتلك الطلبة الموهوبون والمتفوقون غالبا القدرة على ملاحظة مفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض وعدم الانسجام في المواقف والحوادث التي يختبرونها بصورة أكثر يسرا ووضوحا من أقرانهم، وذلك بالاعتماد على مخزونهم المعرفي الواسع وسرعتهم في التفكير وإدراك العلاقات. وفي كثير من الأحيان يلجأون إلى استخدام النكتة اللاذعة أو المبطنة في التكيف مع محيطهم من أجل تقليل الآثار السلبية لخبراتهم المؤلمة على تقديرهم لأنفسهم وللآخرين. وقد يظهر التعبير عن الدعابة في التواصل اللفظي مع الآخرين أو على شكل رسومات أو كتابات أو تعليقات ساخرة من دون أن يقصد بها إيذاء الآخرين أو جرح مشاعرهم. ويرتبط بحس الدعابة عادة ميلٌ للتلاعب بالألفاظ والأفكار والرموز والمسميات والأشكال بطريقة ذكية تنم عن ثقة بالنفس ومهارة اجتماعية.

ثالثا: القيادية

يقصد بالقيادية امتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم. ومن بين أهم مظاهر القيادية: القدرة على التفكير، حل المشكلات،

اتخاذ القرارات والالتزام بها، الثقة بالنفس، ركوب المخاطر إذا لزم الأمر، العمل باستقلالية، الصدق مع النفس، التوجه الإيجابي لمساعدة الآخرين عند الحاجة والمبادرة. وحيث أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يتمتعون بقدر أكبر من هذه الصفات مقارنة بالطلبة العاديين، فإنهم مهيأون للقيام بأدوار قيادية في سن مبكرة. وإذا توافرت لهم الرعاية المناسبة في المدرسة والتنشئة الأسرية المعززة لنمو متوازن في جوانب الشخصية المختلفة، فإنهم يطورون مهاراتهم القيادية سنة بعد أخرى. وإذا كان المجتمع ينظر إليهم على أنهم قادة المستقبل، فإن مساعدتهم على تحقيق ذلك عن طريق البرامج الخاصة تعد في غاية الأهمية لهم وللمجتمع أيضا.

رابعا: الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية

يظهر الطلبة الموهوبون والمتفوقون عادة حساسية شديدة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي بشكل عام، وكثيرا ما يشعرون بالضيق أو الفرح في مواقف قد تبدو عادية لدى غيرهم من الطلبة العاديين. كما يتميز معظمهم بحدة الانفعالات في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها، ويعانون من جراء ذلك مشكلات في المدرسة والبيت ومع الرفاق. ذلك أن مجرد الإحساس بالاختلاف عن الآخرين يثير في نفوس الطلبة الموهوبين والمتفوقين

تساؤلات وشكوك حول سويتهم، ولا سيما أن السلوك الذي يتجاوز حدود المعايير السائدة من حيث النوع والشدة يفسر عادة على أنه عصابي أو شاذ أو لا عقلاني. وكلما كانت انفعالات الموهوب والمتفوق وحساسية قوية وشديدة، كلما زاد استهجان الرفاق والمعلمين لها.

إن الحساسية الزائدة وقوة المشاعر هي المظهر الأكثر وضوحا في النمو العاطفي للطفل الموهوب والمتفوق، وهي القوة المحركة للموهبة وبدونها تكون الموهبة كالجسد بلا روح. ومن السلوكات التي تعكس الحساسية الزائدة وقوة المشاعر:

- الانسحاب من الموقف خوفا على مشاعر الآخرين؛
- التوحد مع الآخرين والمشاركة الوجدانية؛
- الخوف من المجهول والقلق والاكتئاب والشعور بالإثم؛
- الاهتمام بالموت والميل للوحدة؛
- التطرف في الحب والكراهية والمشاعر المتناقضة؛
- جلد الذات والشعور بالعجز وعدم الكفاية أو النقص؛

- التعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق؛

- الحماس في أداء المهمات والاستغراق الكلي فيها؛

خامسا: الكمالية *Perfectionism*

الكمالية صفة يجري التأكيد عليها في المجتمعات التي تسودها روح التنافس. وتسهم المؤسسات التربوية والاجتماعية ودوائر المال والأعمال والديانات بنصيب في ترسيخ هذه الظاهرة. وقد درست صفة الكمالية في العصور القديمة من منظور فلسفي وديني وأدبي، كما درست حديثا من منظور تربوي ونفسي. ومن أبرز السلوكات أو الخصائص المرتبطة بالكمالية: التفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء *All-or-Nothing*، وضع معايير متطرفة غير معقولة، السعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية.

لقد ميز عدد من الكتاب بين الكمالية كصفة غير مرغوب فيها وبين السعي المعقول نحو التفوق والتميز. وهناك من شبه الشخص الكمالي بطالب يكتب مسودة لموضوع إنشاء ثم يمزقها، ويكتب مسودة أخرى فلا تعجبه فيمزقها، ويكتب مرة ثالثة ويفوته الموعد المحدد لتسليم الموضوع ولكنه غير مقتنع بما

كتبه. وحتى عندما يـسلم واجبـه متـأخرا عـن زملائـه لا يـشعر الـشخص الكـمالي بالرضـا أو الارتياح، لأنه يرفض دائما قبول ما هو دون مرتبة الكمال التي يعرفها إجرائيا بعلامة كاملة أو بدرجة إتقان من مستوى

100%. وفي المقابل فإن من يسعى بصورة معقولة ومقبولة لتحقيق التميز في عمله لا يعيش معاناة الشخص الكـمالي، ويكتفـي ببـذل الجهـد والعمـل بجديـة لإنجـاز واجباتـه في الوقت المحدد، ويشعر بالارتياح عندما ينجزها. ورغم أن العمل في الحالتين قد يكون بـنفس المستوى أو السوية ولكن الاختلاف هو في اتجاهات الطالب وإدراكه للموقف.

حاجات الموهوبين ومشكلاتهم

"هل هناك مشاكل يعاني منها الموهوبين؟

نستعرض فيما يلي المشاكل التي يعاني منها الموهوبين:

1. أشارت (Hollingsworth, 1926) و(Terman, 1925) إلى أن الطلبة الذين يصل مستوى ذكائهم (170) فأكثر يعانون من صعوبات اجتماعية في التوافق الاجتماعي.

2. يعتقد بيرنسايد (Bernside, 1942) إن سوء التوافق الاجتماعي يبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة والتدخل الإرشادي من الكبار قد ينقذ الطفل من الحياة منعزلة قادمة.

3. يعتقد (Barbe, 1955) أن الموهوبين متقدمون على أقرانهم في الكفاية العقلية وهذا لا يجعلهم أشخاصا يعوزهم الانسجام والتكيف مع مجتمعهم، لكن المشكلة تبدأ حين يرفضهم الآخرون لأنهم لا يفهمونهم.

4. اهتم (Torrance, 1962a, 1965a) بالمشكلات التي يواجهها الموهوب نتيجة التفاعلات المتصارعة مع المجتمع ومع البيئة الثقافية.

أن القوة التي تسيطر على الموهوبين تجعلهم في موقف استقلالي، وغير تبعي في علاقاتهم مع الجماعة التي يواجهها الموهوب، أما أن يتعلموا كيف يقابلون التوترات بطريقة توافقية أو يكتسبوا حاجاتهم الإبداعية.

إن رد الفعل الأول سيؤدي إلى السلوك الإنتاجي والصحة العقلية، ورد الفعل الثاني يؤدي إلى اضطرابات في الشخصية.

5. أشار (Kenmare, 1972) أن الأطفال الموهوبين يجدون صعوبة في التوفيق بين الحياة الشخصية وبين وجودهم الإبداعي، ولذلك تجدهم يميلون إلى الانفصام.

ولا يزال المجتمع قاسيا في تعامله مع المبدعين، خصوصا الأطفال منهم، وهذا يجعلهم يعانون من الإحباط، لذلك يجب أن نوفر للمبدعين والموهوبين مصادر للتشجيع والدعم.

المشكلات والقضايا التي تخص الموهوب:-

هناك مجموعة من القضايا تتعلق بالموهوبين، وهي مدار خلاف ولم يتفق عليها بعد واهم هذه القضايا:

1. الوراثة.

2. توزيع الموهوب بين الطبقات الاجتماعية المختلفة.

3. اختباراتجبر،كياء وكيفية اختيار الأذكياء من الأطفال."[52]

كيف ننمي الموهوب؟

الموهـوب يلائمـه التعلـيم الفـردي، والخـبرة التـي يمكـن أن يكتـسبها خـارج الـصف، والاستراتيجية المطلوبة هي معلومات منظمة على مستويات عليا من الصعوبة مع اختبـارات قبلية وبعدية وطرق مختلفة للتعليم متيسرة وعلى مستويات مختلفة.

ومن خصائص الموهوب المعرفية أيضا انه ذو اسـتيعاب متقـدم، والحاجـة هنـا هي أن نضع بين يدي الطلبة منهاجا متحديا وأندادا من مستوى عقلي متقدم، وهـذا يتطلــب مجموعــات مــن الطلبــة الموهــوبين، تتــاح لهــم الفرصــة في الالتحــاق بـصفوف متقدمـة في مـدارس أخـرى، حيـث يمكـن ذلـك، والاسـتراتيجية هـي نقـاش

[52] أحمد جبر، وحمزة حجازي، سيكولوجية الموهوب وتربيته، الطبعة الأولى، مطبعة الروضة الحديثة، نابلس، 1994.

جمعي في موضوعات منتقاة، والعمل في موضوعات متقدمة يميل إليها الموهوب.

ومن خصائص الموهوب المعرفية انه يتمتع بحب استطلاع غير عادي وبمجموعة متنوعة من الميول، وكذلك فانه يحتاج للتعرض لموضوعات واهتمامات متنوعة، وان يسمح له بمتابعة رغباته إلى أقصى حد ممكن.

تعليم الموهوبين:

يفترض أن يقدم للموهوبين تعليم خاص من اجل تطوير مواهبهم الخاصة. ومن هذا المنطلق لا بد أن نقدم لهذا القطاع من الناس فرصا تعليمية خاصة.

أهداف تعليم الموهوبين:

لا بد لمن يتصدى لتعليم الموهوبين من تحديد أهداف محددة يسهل قياسها وتقييمها. وكذلك لا بد من تخطيط الاستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف المطلوبة. وقد قامت منظمة آباء الموهوبين في منتصف الخمسينات في منطقة (Bergen) في (New Jersey) في الولايات المتحدة بصياغة مجموعة من الأهداف وهي كما يلي:

1. أن يفهم الآباء حاجات أبنائهم الخاصة.

2. أن يفهم الآباء كيف يمكن إثراء حياة أطفالهم في البيت.

3. أن يـوفر الآبـاء الفـرص التعليميـة لأبنـائهم الموهـوبين مـما لا يتـوفر لهـم في مدارسهم.

4. أن يتعـاون الآبـاء مـع المـدارس العامـة والخاصـة عـلى تـوفير تعلـيم يناسـب الموهوبين.

5. أن يقنع الآباء مديري المدارس على تقديم تعلـيم يناسـب قـدرات واسـتعدادات الموهوبين.

6. أن يحث الآباء المؤسسات عـلى سـن القـوانين لتـوفير الأمـوال والـبرامج المناسـبة للموهوبين."[53]

[53] أحمد جبر، وحمزة حجازي، سيكولوجية الموهوب وتربيته، الطبعة الأولى، مطبعة الروضة الحديثة، نابلس، 1994.

دور الآباء[54]:

ماذا يمكن أن يفعل الآباء والأمهات إذا عرف الواحد منهم أن ابنه أو ابنته موهوب أو موهوبة؟

لقد "وضعت جمعية الطفل الموهوب" بعض القواعد التي تساعد هؤلاء الآباء والأمهات كي يتعاملوا مع أبنائهم الموهوبين تعاملا يعود بالفائدة على هذا الطفل. ومن أهم هذه القواعد ما يلي:-

1. تعامل مع ابنك الموهوب كطفل، ولا تنزعج أو تقلق إذا تصرف ابنك الموهوب تصرف أقرانه من الأطفال. انه طفل مثل سائر الأطفال، وكونه موهوبا لا يخرجه عن نطاق طفولته، فالطفل الموهوب يحتاج إلى القدر نفسه من المحبة الأبوية والرعاية الأسرية التي يحتاجها سائر الأطفال.

2. لا تقارن طفلك الموهوب مع إخوته العاديين، فلا احد يستفيد من هذه المقارنة. احترم فردية طفلك الموهوب واستمتع بها، ولكن عليك أن تحترم في المقابل فردية كل من أطفالك الآخرين وان تستمتع بها أيضا.

[54] أحمد جبر، وحمزة حجازي، سيكولوجية الموهوب وتربيته، الطبعة الأولى، مطبعة الروضة الحديثة، نابلس، 1994.

3. لا تقارن طفلك الموهوب مع غيره من الأطفال من أبناء جيرانك أو أصدقائك، ولا تتباه به عليهم.

4. استمع لأسئلة طفلك الموهـوب واسـتجب لهـا، وحـاول أن تكـون إجابتـك تامـة وصادقة.

5. ضع تحت تصرف ابنك مجموعة متنوعة من المجلات والـصحف والكتـب، وغـير ذلك من المواد المثرية للثقافة، وعرضه إلى اكبر عدد ممكن من الخـبرات المثريـة، مثـل زيـارة المتاحف والمواقع الأثرية والمعارض.

6. لا تفرض على ابنك ميولا معينة، أعطه الفرصـة لـكي يستكـشف ميولـه بنفـسه، ويبلور هذه الميول، وانه لقادر على ذلك.

7. إذا أراد ابنك أن يتخصص في موضوع معين، فدعه وما أراد، لأنه لا بد وان يكون قد قلب الأمور في هذا الموضوع أثناء وجوده في المدرسة، وقبل أن يقدم على هذه الخطوة.

8. لا تبالغ في إشـباع شـهيته الثقافيـة، أعطـه الفرصـة لـكي يتأمـل ويفكـر ويحلـم، فالطفل الموهوب مبدع ومخترع، ومـن الـصعب أن يكـون الـشخص مبـدعا ومخترعـا ولديـه جدول كامل من الأنشطة المخططة سلفا.

9. دعه يفعل الأشياء التي يقول أن باستطاعته أن يفعلها، فهو اقدر من الآخرين في قياس إمكانياته، وتقييم نقاط ضعفه.

10. ساعد ابنك الموهوب على اللعب والاسترخاء، والقيام بأنشطة يختارها بنفسه، لمجرد الاستمتاع بها، وليس لأنها ستشحذ ذهنه.

11. امدحه على مجهوده الطيب، فجميع الأطفال يحتاجون للمديح، لكن الطفل الموهوب يقدم على أعمال ذهنية فيها من المخاطرة أكثر من الأعمال الذهنية التي يقدم عليها الآخرون، لذلك فهو بحاجة إلى المديح، سواء تكللت جهوده بالنجاح أو الفشل، فهو يستحق المديح لأنه بذل المجهود الكافي.

12. لا تتوقع أن يكون ابنك موهوبا في جميع الأوقات وفي جميع الأمور.

خصائص مناهج الموهوبين والمتفوقين

بما أن هذا المنهاج يعد لفئة خاصة من الطلبة؛ فلا بد أن يكون هذا المنهاج له مواصفات تتطابق مع خصائص هؤلاء الطلبة، ووضعت (McGrail, 1998) عدة معايير لمناهج المتفوقين، منها: أن تلبي القدرات التعلمية للمتفوقين، وتلبي معدلات سرعة تعلمهم، وتمنحهم المصادر والوقت للاستزادة حول بعض الموضوعات التي تنال اهتماما خاصا لديهم. وتتابع(McGrail) أنه يمكن لمعلمي الموهوبين تحقيق هذه المعايير من خلال تكييف التدريس، والتعيينات خارج الحصة، وبرامج التعلم الخاصة لكل موهوب على حده. وهناك افتراضات على مخططي مناهج الموهوبين مراعاتها عند تخطيط هذه المناهج، وأهمها الآتي:[55]

1. منهج المدرسة العادية تم تخطيطه للطلاب العاديين، وفي كثير من الأحيان يكون غير ملائم للطلاب الموهوبين.

2. ينقل منهاج الموهوبين التلاميذ من مبتدئين إلى خبراء في التخصص.

[55] السرور، ناديا هايل(2003). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، عمان، دار الفكر. ص 169

3. يساعد منهج الموهوبين التلاميذ على الإمساك بقوة بالمسائل والقضايا الشائكة.

4. يخطط منهج الموهوبين في ضوء احتياجات الطلاب الموهوبين بـدلا مـن الإضـافة أو الحذف في المناهج المعدة للطلاب العاديين.

5. يعد التلاميذ إلى عصر تتسع فيه المعارف، وتتسارع التغيرات في جميع المجالات.

6. عملية تطوير المنهج للموهوبين، تعتبر عملية طويلة الأمد، وتتضمن تكييف المنهج الحالي وتعديله واعتماده على نتائج البحث العلمي في ميدان الموهوبين، كما أنهـا تـساعد في تطوير منهج جديد.

7. تصاغ وثيقة منهج الموهوبين، وتوزع على كافة الفئات ذات العلاقة بتطوير المنهج.

8. المنهج لا بد أن يفيد كافة الموهوبين بتعدد فئاتهم وبشكل موسع.

وتعـد هـذه المنـاهج حـسب اهتمامـات الطـلاب الموهـوبين، ومـراحلهم العمريـة، وتعلمهـم التراكمـي. ومـن المهـم جـدا أن تتنـوع المـواد الدراسـية في

العامين الأوليين من التحاق الطالب ببرنامج تعليم الموهوبين، ثم يبدأ بدراسة المادة الواحدة، واعتماد التخصص بهدف الإعداد لمهنة المستقبل[56].

التخطيط لبرامج الموهوبين:

هناك أربع أسس رئيسة لأي برنامج يتم تخطيطه للموهوبين تتضمن عدة تساؤلات ينبغي الإجابة عليها لتخطيط البرنامج، هي:

1. فلسفة البرنامج وأهدافه:

- ما موقفنا واتجاهاتنا نحو الطلاب الموهوبين ؟
- لماذا نقوم بتقديم البرنامج ؟
- ماذا نريد تحقيقه وإنجازه ؟

2. التعريف والاختيار:

- ماذا نعني بالموهوب ؟

[56] الخطيب، جمال وآخرون(2007). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان، دار الفكر. ص 370

- ما مستويات وفئات المواهب، والموهوبين التي سيقوم البرنامج بخدمتها؟

- كيف سيتم الاختيار؟

3. التوجيه والتدريس والبدائل التربوية الإسراع والإثراء:

- ما احتياجات الطلاب ؟

- كيف يتم تلبية تلك الاحتياجات على أفضل وجه ؟

- كيف يتم تنفيذ خطط التدريس ؟

4. التقويم:

- هل كان البرنامج ناجحا؟ كيف نعرف مدى النجاح ؟

- ما الإنجازات الخاطئة ؟

- ما التغيرات التي سنقوم بإجرائها ؟

متطلبات التخطيط لبرامج الموهوبين:

بشكل عام هناك مقومات أساسية لا بد أن تتوافر وتؤخذ بعين الاعتبار عند تخطيط برامج الموهوبين مهما اختلف نموذج إعدادها والتي من بينها نموذج رينزولي، شلختر، تريفنغر، كابلن،بتس، فرانك، تيلر، وغيرهم، والمقومات التي ترافق تخطيط البرامج تسير على النحو التالي:

1.تحديد وتقويم الاحتياجات: والهدف هنا تحديد الفجوة بين الوضع الحالي للمناهج والمناهج المأمولة.

2.تدريب العاملين في البرنامج: ويتم هنا تدريب المدرسين والعاملين في البرنامج وتحديد الوضع الحالي لتربية الموهوبين، والتعرف على الخطط والتشريعات القانونية بقصد وضع خطه مناسبة.

3.فلسفة البرنامج وخطته المكتوبة: توضيح فلسفة برنامج الموهوبين وأهدافه أمر مهم، لأن أولياء الأمور والمعلمين يحتاجون معرفة مبررات البرنامج وأهدافه. مع مراعاة أن تشمل خطته المكتوبة تعريف الموهبة، والفلسفة والأهداف، وأساليب التعرف والاختيار، واستراتيجيات التدريس، وتقويم البرنامج.

4.أنماط المواهب الواجب تنميتها: تحديد أنماط المواهب يرتبط بالتعرف على الطلاب الموهوبين الذي يفترض أن يلتحقوا ببرنامج الموهوبين، كما أن له علاقة بخطط البرنامج المقترح.

5. تحديد الموهوبين ومعايير اختيارهم: في هذا المجال لا بد من مراعاة انسجام أدوات التعرف مع تعريف الطلاب الموهوبين الذي تبناه البرنامج، والتنسيق بين أدوات التعرف ونمط البرنامج الذي يجري التخطيط لتنفيذه، وكذلك يجب أن تكون أساليب التعرف مقنعة للمجتمع.

6.تعدد فئات الموهوبين: ينبغي في برنامج الموهوبين تمثيل الطلاب الموهوبين وفق ميزان انتقاء عادل ومنصف بحيث يشمل فئات الطلاب المحرومين، والأقليات، والمعوقين، وذوي الدخل المحدود من الموهوبين، والطلاب الموهوبين ذوي التحصيل والإنجاز المتدني.

7.مهام العاملين مع الموهوبين ومسؤولياتهم: من المهم تحديد المسؤوليات والأدوار التي سيقوم بها العاملون وكيف ومتى يتم ذلك.

8.تأمين خدمات تدعيمية: البرنامج الناجح يتطلب إلى جانب المعلمين، مجموعة من الخبراء وأصحاب الاختصاص.

9.البدائل التربوية الإثراء والإسراع: هناك عدة نماذج للمناهج تشكل قاعدة ومنطق لتخطيط وتنفيذ استراتيجيات الإسراع أو الإثراء والتي سيتم اختيار نسب استراتيجيه لتقديم البرنامج.

10.الهيكلة التنظيمية والإدارية لتخطيط برامج الموهوبين: تحتاج معظم الخطط لبرامج الموهوبين تعديلات في هيكلة الإدارة المدرسية والتنظيمية، والميزانية والمستلزمات التعليمية والتشريعات التي تضمن نجاحها وتحقق أهدافها.

11.احتياجات النقل والموصلات: خطط النقل والموصلات ولو اعتبرت بسيطة إلا أنها مهمة لا يمكن تجاهلها عند التخطيط ولا بد من الإعداد المسبق لها.

12.التدريب وورش العمل أثناء الخدمة: ورش العمل والتدريب أثناء الخدمة تقدم خلالها المعلومات النوعية والإجرائية.

13.موارد المجتمع ومصادر التعلم: موارد المجتمع والخبراء والمؤسسات فيه تشكل مصادر ثرية لا يمكن الاستغناء عنها في برامج الموهوبين، مثل خطط

الإرشاد، والزيارات والرحلات، لذا لا بد أن تراجع موارد المجتمع الكامنة ويجرى تبويبها ضمن الخطط.

14.الاحتياجات المالية وتحديد بنودها: إذا أردنا ترتيب برنامج صحيح متكامل علينا توفير المصروفات التي تغطي كافة الأمور الأساسية كمكافآت العاملين والمستلزمات التعليمية والقرطاسية ومصروفات التدريب والتنقل وخلافه من المصروفات التي يتطلبها البرنامج.

15.تقويم البرامج: تقويم برنامج الموهوبين موضوع مهم ومعقد لا بد أن يكون ومنذ البداية جزءًا لا يتجزأ من مكونات تخطيط البرنامج، من أجل الانطلاق فيه، على أن يشمل جميع مكوناته وبكافة أساليب التقويم. فالهدف الرئيس للتقويم هو تحديد مدى نجاح التنفيذ لخطة البرنامج. لكن علينا أن نعلم بأن المعلومات المتعلقة بالتقويم الجيد سيكون لها أثر واضح في بقاء البرنامج واستمراره واستمرار المخصصات المالية وزيادتها أو تعديل البرنامج وتحسينه.

خطوات إعداد برامج الموهوبين:

تتمثل خطوات إعداد برنامج للموهوبين في الخطوات التالية:

أولاً: رسالة البرنامج: وهي الرؤية الواضحة والمحددة، والتي تنبثق من الفلسفة العامة للتعليم في الدولة، ومن حاجات المجتمع.

ثانياً: أهداف البرنامج: وهي الترجمة التفصيلية للرؤية والفلسفة العامة للبرنامج، على أن تصاغ هذه الأهداف الرئيسة للبرنامج بصورة واضحة ومحددة يمكن تحقيقها في منجـزات البرنامج.

ثالثاً: التعريف: ينبغي أن يعتمد البرنامج تعريفاً محـدداً وواضـحاً للطـلاب الموهـوبين المستهدفين من البرنامج بهدف تعليمهم تعليما خاصًّا يلبي احتياجاتهم.

رابعاً: التوعية: تعتبر المرحلة الأولى التي يقوم عليها البرنامج مرحلة نجاحه واستمراره.

وتستهدف هذه المرحلة عدد من الفئات، هي:

- أهالي وأولياء أمور الطلاب: ويتم توعيتهم بطبيعة البرنامج، ومراحلـه، وأهدافـه، والفئة المستهدفة والنتائج المرجوة منه، لإيجاد فئة داعمة على المدى البعيد.

- توعية أصحاب القرار: وتكون باطلاعهم على كل ما يتعلـق بالبرنـامج، وأهدافـه، وكيفية الإعداد له لضمان توفير التسهيلات المادية أو الإدارية.

- المعلمـون العـاملون في المدرسـة: وتكـون بتوضـيح أهميـة البرنـامج للطـلاب الموهوبين وتعريفهم بمحتويات البرنامج، وإقناعهم بالمردود الإيجابي على كافة شرائح المدرسة من البرنامج.

- الطلاب الموهوبون: وتتم توعيتهم بتعريفهم بالبرامج متخصصة لهم والتي تلائم حاجـاتهم وتـدعمهم وتطـورهم، وأن لهـم حـق الاختيـار بالالتحـاق بهـذا البرنـامج حـسب رغباتهم.

خامساً: التعرف والاختيار: هناك شرطـان أساسـيان لنجـاح عمليـة التعـرف والاختيـار، هما:

1. أن تتم مطابقة الاختبارات والأدوات المستخدمة في التعرف والاختيار مع التعريف المعتمد للموهوبين في البرنامج. فلا بد من استخدام الأدوات الخاصة التي تبناها التعريف.

2. ليس بالضرورة أن يجتاز الطالب الموهوب جميع الأدوات والاختبارات المستخدمة في البرنامج بل نبحث عن جانب التميز بالدرجة الأولى.

وفي عملية الاختيار لا بد من تحديد نسبة معينة للاختيار، والنسبة المئوية تتحكم فيها عدة شروط أهمها:

- عدد المعلمين والعاملين المؤهلين لتربية الموهوبين في المدرسة لتحكم تحديد هذه النسبة.

- طبيعة الطلاب الذين يخدمهم البرنامج، ففي شريحة مجتمع قد تكون هناك أعداد كبيرة من الموهوبين، في حين تكون محدودة في أخرى بحسب ظروفها.

- ينبغـي أن تكـون عمليـة التعـرف والاختيـار مفتوحـة لإمكانيـة إلحـاق الطالـب في البرنامج إذا لوحظت عليه مؤشرات الموهبة في فترات لاحقة غير فترة تطبيق معايير الاختيار.

- عملية الاختيار مهمة جدا في السنوات الأولى من المرحل الدراسية.

سادساً: الاهتمامات: لتسهيل مهمة المعلم في اختيار المناهج الخاصة والملائمـة للطـلاب الموهوبين تجرى عملية التعرف عـلى ميـولهم و اهتمامـاتهم، لا سـيما أن مـن أهـم أهـداف البرنامج تطوير اهتمام متخصص عند الطالب في سن مبكر.

سابعا: المكان والتجهيزات: تختلف طبيعة المكان والتجهيزات من برنامج لآخر بحسب الأهداف وطبيعة البرنامج والإمكانيات.

ثامناً: الجدولة: تحديد مواعيد تردد الطالب على مكان البرنامج، والأوقات التي يتلقى الطالب فيها تعليما خاصًا سواء خـلال حـصص أيـام الأسـبوع أو خـلال أجـزاء مـن الإجـازات السنوية، أو مواعيد محددة من العطلة الصيفية.

تاسـعاً: المنـاهج وطـرق التـدريس والإنتـاج الإبـداعي: تعـد المنـاهج حـسب اهتمامـات الطـلاب الموهـوبين ومـراحلهم العمريـة والـتعلم التراكمـي، ومـن المهـم

جدا أن تتنوع المواد في بداية العامين الأولين من التحاق الطالب بالبرنامج، ثم يهتم بالمادة الواحدة واعتماد التخصص بهدف الإعداد لمهنة المستقبل. وتنقسم مراحل إعداد منهج الموهوبين إلى عدة مستويات:

1. مستوى بناء شجرة الموضوع: وتعد من أساسيات تعليم الطلاب الموهوبين بحيث ينبثق تعليمهم حول أي موضوع من خلال فلسفة عملية واضحة متدرجة من الأبسط فالأصعب.

2. مستوى ماذا: ويهتم هنا بالمفاهيم والمصطلحات وتوضيحها عند التدريس.

3. مستوى عن: وهذا المستوى أكثر تقدمًا وصعوبة وتعقيدا لأنه يشمل محتوى الموضوع.

4. مستوى كيف: أثناء تعليم الموهوبين ينبغي أن يكون المعلم موجها وليس ملقنا.

5. مستوى البحث: وفيه ينتقل الطالب من متلق ومختبر وناقل للمعرفة إلى منتج يضيف الجديد إلى ما هو معروف.

وينبغي على معلمي الموهوبين اعتماد طرق تدريس متنوعة تراعي تنوع الفروق الفردية الدقيقة بين الموهوبين أنفسهم، كما ينبغي مراعاة تنوع القدرات العقلية واختلاف مستوياتها فيما بين الموهوبين أنفسهم، كذلك تنوع أنماط التعلم وأنماط التفكير وتعدد الاهتمامات بحيث يعمل المنهج الخاص على تدريب الطالب لإتقان مهارات التفكير ومهارات البحث العلمي وصولا للإنتاجية الإبداعية.

عاشراً: الإرشاد: كل برامج الموهوبين تكتمل مناهجها إذا صاحبتها برامج تعليمية إرشادية تستهدف التطور الانفعالي والاجتماعي والأخلاقي للطلاب الموهوبين.

إحدى عشر:التقويم: لكل برنامج للموهوبين سياسة وخطط تقويم خاصة به، حسب طبيعة البرنامج نفسه، وتنحصر مجالات التقويم في التقويم الأولي والبنائي والمرحلي و النهائي. بحيث يشمل التقويم جميع أبعاد مراحل البرنامج، ابتداء من التعريف والأهداف وانتهاء بتقويم البرنامج نفسه والطلاب، كما يجب أن يشارك فيه جميع الفئات المشاركة في البرنامج.

معايير منهج الموهوبين

إن منهج الموهوبين منهج معد تتطلب عمق التخصص، والخبرة العالية، وخصائص وصفات في معد المنهج يختلف عن خصائص المنهج للطلبة العاديين.

ويمكن تحديد معايير المنهج بالاتي:

1. مستوى متقدم ليجذب اهتمام الموهوب.
2. محتوى يقدم بسرعة ويكون سريعا ليلاءم قدرات الموهوبين.
3. إن يستوعب قدرات الموهوبين ولذلك يصمم ليكون أكثر صعوبة وتعقيدا من المنهج العادي.
4. يراعي القفزات الذهنية السريعة فيما يقدم من معالجات ذهنيه.
5. منهج ذو محتوى عميق بحيث يجعل الموهوب مستمر اليقظة والدافعية لاستكشاف المجالات التي يميل إليها بدرجه علميه من المهارة والخبرة وتتفق مع قدراته واستعداداته.
6. مراعاة درجه الاستقلال العالية في إدارة الموهوب لموارده وتعلمه وإمكاناته.

7. التركيز على المفاهيم والمهارات المعقدة والمتقدمة.

8. مراعاة درجه السيطرة الذهنية والتنفيذية والتخطيط للتعليم.

المبادئ الأساسية لتخطيط مناهج الموهوبين:

1. أن يركز محتوى منهج الموهوبين ويُنظَم، بحيث يشتمل على دراسة دقيقة ومركبة وعميقة للأفكار والمشكلات والموضوعات الرئيسة، التي تجعل المعرفة متكاملة عبر كل نظم التفكير.

2. أن يسمح منهج الموهوبين بنمو وتطبيق مهارات التفكير الإبداعي حتى تساعد الطلاب على إعادة تصور وفهم المعرفة المتاحة، وكذلك توليد المعرفة الجديدة.

3. أن تمكن مناهج الموهوبين الطلاب من استكشاف المعرفة المتجددة باستمرار لكي تمكنهم من تكوين الاتجاه الذي يعتبر المعرفة جديرة بتتبع مصادرها في عالم مفتوح.

4. أن يشجع المنهج الطلاب الموهوبين على التعرض للمصادر المتخصصة والمناسبة واختيارها واستخدامها.

5. أن تدعم مناهج الموهوبين تعلم ونمو المبادرة الذاتية والتوجيه الذاتي.

6. أن يسمح منهج الموهوبين بنمو المفهوم الذاتي وفهم علاقة الفرد بالأشخاص الآخرين وبالمؤسسات المجتمعية وبالطبيعة وبالثقافة.

7. أن تنسق إجراءات تقويم منهج الموهوبين مع المبادئ التي وضعت مسبقا، بحيث تركز على مهارات التفكير العليا، والإبداع، والتميز في الأداء.

8. أن تستخدم مناهج الموهوبين معايير محددة ومناسبة، تتضمن التقدير الذاتي، وأدوات تقويم مرجعية المعايير ومقننة لتقويم منتجات تعليم الطلاب الموهوبين.

وتنقسم مراحل إعداد منهج الموهوبين إلى عدة مستويات، وهي:

أ- مستوى بناء شجرة الموضوع: وتعد من أساسيات تعليم الطلاب الموهوبين بحيث ينبثق تعليمهم حول أي موضوع، من خلال فلسفة عملية واضحة متدرجة من الأبسط فالأصعب.

ب- مستوى ماذا: ويهتم هنا بالمفاهيم والمصطلحات وتوضيحها عند التدريس.

ت- مستوى عن: وهذا المستوى أكثر تقدمًا وصعوبة وتعقيدا لأنه يشمل محتوى الموضوع.

ث- مستوى كيف: أثناء تعليم الموهوبين ينبغي أن يكون المعلم موجها وليس ملقنا.

مستوى البحث: وفيه ينتقل الطالب من متلق ومختبر وناقل للمعرفة إلى منتج يضيف الجديد إلى ما هو معروف[57].

[57] السرور، ناديا هايل(2003). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، عمان، دار الفكر. ص 116-119

نماذج من مناهج الموهوبين

أورد الأدب النظري في مجال الموهوبين العديد من نماذج المناهج المناسبة للموهوبين والمتفوقين، مع العلم لا يوجد منهج واحد مناسب لجميع الموهوبين، ومن هذه النماذج:

1. الأنموذج الإثرائي المدرسي الشامل.
2. الأنموذج الإثرائي الفاعل.
3. أنموذج المنهج المبني على المحتوى لباسكا Baska.
4. أنموذج المنهاج المبني على المفاهيم لإركسون Erickson.
5. أنموذج المنهاج الموازي لتوملنسونTomlinson.
6. الأنموذج المبني على حل المشكلة لتورانس Torrance أو لبرونزBrounz.
7. الأنموذج متعدد القوائم لرنزولي Renzulli.
8. أنموذج البناء العقلي لجيلفوردGuliford.

المبادئ العامة التي تقوم عليها مناهج الموهوبين:

اقترح مجلس المناهج الوطني لمؤسسة تدريب القيادات في مجال تعليم الموهـوبين في أمريكا مجموعة من المبادئ لتخطيط مناهج الموهوبين[58]:

1. أن يركز محتوى منهج الموهوبين وينظم بحيث يشتمل على دراسة دقيقة ومركبة وعميقة للأفكار والمشكلات والموضوعات الرئيسة التي تجعل المعرفة متكاملة عبر كل نظم التفكير.

2. أن يسمح منهج الموهوبين بنمو وتطبيق مهارات التفكير الإبداعي حتى تساعد الطلاب على إعادة تصور وفهم المعرفة المتاحة وكذلك توليد المعرفة الجديدة.

3. أن تمكن مناهج الموهوبين الطلاب من استكشاف المعرفة المتجددة باستمرار لكي تمكنهم من تكوين الاتجاه الذي يعتبر المعرفة جديرة بتتبع مصادرها في عالم مفتوح.

4. أن يشجع المنهج الطلاب الموهوبين على التعرض للمصادر المتخصصة والمناسبة واختيارها واستخدامها.

---

[58] جلاتهورن وفورسمان،1995،ص499

5. أن تدعم مناهج الموهوبين تعلم ونمو المبادرة الذاتية والتوجيه الذاتي.

6. أن يسمح منهج الموهوبين بنمو المفهوم الذاتي وفهم علاقة الفرد بالأشخاص الآخرين وبالمؤسسات المجتمعية وبالطبيعة وبالثقافة.

7. أن تنساق إجراءات تقويم منهج الموهوبين مع المبادئ التي وضعت مسبقا بحيث تركز على مهارات تفكير العليا والإبداع وكذلك التميز في الأداء.

8. أن يستخدم مناهج الموهوبين معايير محددة ومناسبة تتضمن التقدير الذاتي، وأدوات تقويم مرجعية المعايير ومقننة لتقويم منتجات تعليم الطلاب الموهوبين.

افتراضات تخطيط المناهج للموهوبين:

هناك افتراضات على مخططي مناهج الموهوبين ينبغي مراعاتها عند تخطيط هذه المناهج ومن بينها:

1. منهج المدرسة العادية تم تخطيطه للطلاب العاديين، وفي كثير من الأحيان يكون غير ملائم للطلاب الموهوبين.

2. يخطط منهج الموهوبين في ضوء احتياجات الطلاب الموهوبين بدلا من الإضافة أو الحذف في المناهج المعدة للطلاب العاديين.

3. عملية تطوير المنهج للموهوبين، تعتبر عملية طويلة الأمد، وتتضمن تكييف المنهج الحالي وتعديله واعتماده على نتائج البحث العلمي في ميدان الموهوبين، كما أنها تساعد في تطوير منهج جديد.

4. تصاغ وثيقة منهج الموهوبين وتوزع على كافة الفئات ذات العلاقة بتطوير المنهج.

5. المنهج لا بد أن يفيد كافة الموهوبين بتعدد فئاتهم وبشكل موسع.

فلسفة المناهج للموهوبين:

يشير أغلب التربويين إلى أهمية وجود فلسفة للمناهج، ومناهج الموهوبين تقوم أيـضا على فلسفة قريبة من أهداف المجتمع وتطلعات أفـراده الموهـوبين وهنـاك مجموعـة مـن التوجهات الفلسفية لما يمكن أن تكون عليها مناهج الموهوبين وهي:

1. المنهج كعملية لتطوير عمليات التفكير: يركز هذا التوجه في تعليم الموهـوبين عـلى تطوير مهارة العمل، ويفترض أن تعلم المهارات المعرفية سوف يؤدي إلى التعامل الجيـد مـع المواقف التي يواجهها الطالب.

2. المنهج كعملية تقنية: يركز هذا التوجـه عـلى تنظـيم المـنهج عـلى شـكل مـدخلات ومخرجات للطـلاب الموهـوبين وتعتمـد هـذه الطريقـة عـلى أهـدافٍ سـلوكيةٍ محـددةٍ مـع مخرجاتٍ مقاسةٍ يمكن اختبارها من أجل تحديد الإنجاز التعليمي.

3. المــنهج كعمليــة لبنــاء الشخــصية: يركــز هــذا التوجــه عــلى تــضمين المــنهج تجــارب وخــبرات محــددة تعمــل عــلى إشــباع حاجــات الطالــب الفرديــة واهتماماتــه

ليكون جاذباً ويوفر تجارب كاملة وحقيقية توفر النمو المتكامل والفهم على كل مستويات المعرفة لدى الطالب.

4. المنهج كإعادة بناء اجتماعي: يعتبر هذا التوجه أن الهدف من التعلم هو أن يكون أداةً للتغيير الاجتماعي. ويؤكد على أن الموضوعات يتم اختيارها من أجل غرس برامج اجتماعية مطلوبة في البيئة المحلية الواقعية للطالب وغرس المسؤوليات الاجتماعية الفردية والجماعية لديه.

5. المنهج كعملية لجعل التعليم وظيفيا: يلتزم هذا التوجه بالتعليم التقليدي المثالي كطريقة تساعد الطالب على فهم الأفكار العظيمة والقدرة على تحليل وتركيب الإنجازات السابقة، فهي تبين محتوى العمل الذي يركز على التطور باعتباره ثقافة.

6. المنهج كعملية تأهيل مهني: يركز هذا التوجه على فهم وتقدير المهنة المستقبلية، ويعتبر المنهج تمهيداً لمهنة المستقبل ويربط الطالب بالممارسة العملية في مجاله.

سمات مناهج الموهوبين:

مقابل حاجات الموهوبين لا بد أن يتسم منهجهم بسمات أهمها التكامل بين مجالاته المختلفة، والتنوع، والجدة، والاستقلال، والشمول، والإسراع، ومستوى عال من التفكير، والتحدي، وفهم الذات، والتقويم، والعمق والاتساع، والاختيار، والتعقيد، وأن يقوم على مهارات البحث وطرقه، وكذلك تكون المهام فيه مفتوحة النهاية.

الأهداف العامة لبرامج الموهوبين:

الأهداف العامة في المناهج تمثل منطلقات أساسية لمخططي المنهاج أو مستخدميها بصورة عامة، وأهداف برامج الموهوبين تنحصر في أحد أو جميع الأهداف الآتية:

- تطوير وإتقان المهارات الأساسية للقراءة والرياضيات بالسرعة والعمق الملائم لقدرات الموهوبين.
- ممارسة التفكير الناقد والقدرة على التفسير.
- توفير بيئة تشجع على التفكير التباعدي.

- تعزيز مواقف التحدي والاستقصاء تجاه التعلم.

- تطوير مهارات التواصل الشفوية والكتابية بشكل عالي.

- توسيع الفهم للأنظمة المعرفية، والموضوعات، والمسائل، والمشكلات التي تشكل العالم الخارجي.

- تنمية الذات، ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى الطلاب.

- توفير فرص إثرائية للتعلم من خارج المدرسة، لتحقيق احتياجات الموهوبين.

- تحسين فرص التخطيط والتطوير المستقبلي.

- تطوير مهارات وأساليب البحث.

ويضاف إلى جانب ذلك الأهداف التالية:

- التعرف المبكر على هذه الفئة.

- توفير البيئة الداعمة لتطوير قدراتهم وحمايتها من التراجع.

- توفير البرامج التربوية التي تدفع بقدراتهم إلى أقصى مدى ممكن.

- التوجيه نحو التخصص المستقبلي في سن مبكرة، وإعدادهم ليكونوا قادة في حقول المعرفة المختلفة أيا كانت مواقعهم، بما يخدم حاجات المجتمع وتقدمه.

- استثمار طاقاتهم وإمكاناتهم لأطول مدة زمنية ممكنة في التنمية والإنتاجية الفاعلة.

- إعداد الكفاءات للعمل في المجالات الحساسة والرئيسة حسب الخصوصية التي يعتمد عليها مستقبل المجتمع.

- الحماية من الانسحاب والتسرب من المدارس أو الانحراف لأن خطورة انحرافهم وضرره على المجتمع يفوق خطورة انحراف الأفراد العاديين.

أهم برامج تعليم الموهوبين

ضم الأدب التربوي لمجال رعاية الموهوبين نماذج مختلفة للبرامج التعليمية الخاصة بهذه الفئة، وغالبية هذه البرامج يمكن تصنيفها في مجموعات رئيسة هي: برامج التسريع، برامج الإثراء، وأساليب التجميع، حيث تتشابه وتشترك فيما بينها في الأهداف وطبيعة التنفيذ.

أولاً: برامج التسريع أو الإسراع Acceleration:

غالباً ما يواجه الطلبة الموهوبون في الصف العادي احباطات جمة وملل كبير نتيجة انتظارهم لزملائهم العاديين لاكتساب المعلومة التي استوعبوها هم من المرة الأولى، أو نتيجة الضغوط المختلفة التي تقع عليهم من قبل أقرانهم والمحيطين بهم، كما أن غالبية الخبرات الإثرائية التي يدعي بعض المعلمين أنهم يقدمونها للطلبة الموهوبين ما هي إلى أعباء إضافية وواجبات زائدة لا تلبي حاجات الموهوبين ولا تتحدى قدراتهم، مهمتها فقط شغل فراغهم وإجهادهم واستنفاذ طاقاتهم حتى لا يشغلوا المعلمين وزملائهم، أو يحولوا الفصل إلى فوضى. من هنا تأتي إستراتيجية الإسراع كحل مباشر وعملي للطلبة الموهوبين سريعي التحصيل، حيث تسمح للطالب الموهوب بالتقدم في السلم التعليمي بمعدل أسرع مما هو معتاد بالنسبة لأقرانه العاديين. فالموهوب في هذه الحالة

يتحرك في جدوله الدراسي بالسرعة التي تريحه وتسمح لـه بـالتفوق، وهـذا يبعـده إلى حـد كبير من التنميط في متوسط الصف العادي..

وتستند إستراتيجية الإسراع على مبدأ مهم جداً وهو أن الطالب الموهوب المراد تسريعة لديه الجدارة والنضج العقلي المبكر في بعض المجالات، ومن سرعة الاستيعاب والفهم والتعلم ما يمكنه من إنهاء البرنامج الدراسي في زمن أقل، وفي سن مبكرة عما هو معتاد ومتعارف عليه.

الأسباب النفسية لاستخدام أسلوب التسريع:

1. عملية التعلم هي مجموعة عمليات متطورة ومتسلسلة.

2. هناك فروق فردية في التعلم بين الأفراد في أي عمر زمني.

3. يتضمن التعليم الفاعل تحديد موقع المتعلم في العملية التعليمية، وتشخيص الصعوبات التي يعاني منها ومعالجتها.

و برامج التسريع الأكاديمي تلبي الكثير من الاحتياجات العقلية للموهوبين، كما تهيئ لهم خبرات تعليمية تتحدى قدراتهم، وتستثير حماسهم ودافعيتهم للتعلم والتحصيل، مما يخلصهم من المشاكل الكثير والاحباطات

المتعددة ومظاهر الملل المختلفة التي قد تنتج بسبب تقييدهم بـالتحرك النمطـي في الـسلم التعليمي[59].

من أهم البدائل التنفيذية للإسراع ما يلي:

1. الالتحاق المبكر برياض الأطفال أو الصف الأول الابتدائي

يستخدم هذا البـديل في حالـة إظهـار الطفـل الموهـوب أو الطالـب اسـتعداد عقليـة مرتفعة، وكان لديه من الخصائص الجسمية والاجتماعية والدافعية ما يؤهله إلى تحمل أعباء التعلم في المرحلة التي سيرفع إليها بغض النظر عن عمره الزمني، حيـث يـتم إلحـاق الطفـل برياض الأطفال قبل العمر المعتاد، أو قبوله بالصف الأول الابتدائي قبل السن المتعارف عليـه وهو ست سنوات. ولقد أكدت الأبحاث أن الأطفال الموهوبين الذين تم استخدام هذا البديل معهم كانوا ينجزون أعمالهم المدرسية ووجباتهم المنزلية بدقة وإتقان أفضل من أقرانهم غير المرفعين، كما أنهم أبدوا تكيفاً ملحوظاً ومماثل لمن هم في مستواهم الصفي[60]. وهناك شروط خاصة للقبول المبكر تتلخص فيما يلي:

[59] عبد المطلب أمين القريطي 2001م، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي

[60] مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، ناديا السرور (2000)، الأردن، دار الفكر

1- قدرة عقلية فوق المتوسط.

2- تآزر بصري حركي جيد.

3- استعداد مبكر وعالي للقراءة.

4- نضج اجتماعي وانفعالي جيد مقارنة بالأقران.

5- صحة جسمية جيدة.

6- الاعتبارات الجنسية (ذكر- أنثى) حيث أن الإناث بشكل عام أسرع نضجاً من الذكور، وبالأخص في القدرات اللفظية.

2. تخطي بعض الصفوف الدراسية (الترفيع الاستثنائي)

ويسمى أيضاً القفز إلى صفوف دراسية أعلى، وهو بديل يسمح للطالب المتميز والقادر على الاستيعاب والفهم والتعلم السريع أن يقفز صف دراسي أو صفين بعد تمكنه من أساسيات الصف الذي يفترض أن يكون به، وبذلك يتمكن من اختصار سنوات المرحلة الدراسية. وهذا البديل لا يتطلب مواد خاصة أو تسهيلات تربوية معينة، أو حتى وجود منسق لبرامج الموهوبين أو غرفة مصادر تعلم. وهو يُعرف بالتسريع الكلي، وقد يحدث في صفوف المرحلة

الابتدائية أو المتوسط والثانوية، وهو يؤدي في النهاية إلى التحاق الموهوب بالجامعة في سن مبكرة.

ويحذر بعض التربويين من استخدام هذا النوع تلقائياً بسبب النقطتين التاليتين:

1- عدم التأكد من اكتساب الطالب لكافة المهارات الأساسية المطلوبة للصف الذي سيرفع منه، وبالتالي سيؤثر ذلك سلباً على تحصيله المستقبلي أو عجزه عن مواكبة وتحمل ضغط المعلومات الجديدة في الصف المرفع إليه.

2- قد يفقد الطالب المتعة في التعلم لعدم تمكنه من أساسيات الصف الذي رفع منه، وبذله لجهد مضاعف في الصف الذي رفع إليه من أجل تعويض النقص.

3- قد يواجه الطالب مشاكل عدم توافق مع الزملاء الجدد بسبب صغر سنه أو حجم جسمه أو عدم نضجه الاجتماعي والانفعالي، وبالتالي يكون عرضة لضغوط قد لا يتمكن من تحملها، هذا بالإضافة إلى ضغوط عدم تفوقه لا سمح الله عندما لا يتمكن من مجاراة المستوى الجديد والصعب لمعلومات الصف المرفع إليه.

3. ضغط أو تركيز المقررات أو الصفوف

هذا البديل كان معمول به بشكل محدود جداً في المرحلة الثانوية في بعض النظم التربوية في الوطن العربي، وهو نظام "الثلاث سنوات، غير أنه ليس موجهاً للموهوبين بل للموظفين غير المفرغين للدراسة، كما أنه معمول به أيضاً أو في برامج محو الأمية الحديثة، حيث يتم ضغط مقررات صفين دراسيين في سنة دراسية واحدة بعد إجراء التعديلات المناسبة والتركيز على أساسيات المقررات.

أما الصورة المناسبة للموهوبين فهي تتمحور حول تمكين للطالب من أن يدرس مقررات مرحلة كاملة (المتوسطة أو الثانوية مثلاً) في سنة واحدة، أو يتم تركيز المقررات الدراسية (الرياضيات أو العلوم مثلاً) بحيث ينتهي الطالب الموهوب من المقررات المطلوبة في زمن أقل من المعتاد، وذلك من خلال برامج دراسية غير محددة الصفوف Ungraded Programs.

4. تسريع محتوى المقررات

يسمى هذا البديل أيضاً بالتسريع الجزئي، حيث يسمح هنا للطالب بدراسة محتوى مقرر ما في مدة زمنية أقل من المعتاد (شهر مثلاً) ليتمكن من الانتقال إلى مستوى أعلى، أو أن يدرس محتوى مقرر (الكيمياء) للصف

الثالث الثانوي أثناء دراسته لمقرر الصف الثاني الثانوي. كما أن هناك شكلاً آخر لهذا البـديل وهو تخطي محتوى مقرر ما أو موضوعات معينة في نفس المقرر لدراسة موضوعات أصعب وأعلى مستوى.

من مزايا هذا البديل أن يعطي الطالب الفرصة ليتحدى قدراته بموضوعات يميل إليها وضمن حدود طاقاته واستعداداته بينما هـو لا يـزال يـدرس المقـررات الأخـرى بانتظـام مـع أقرانه، وهذا يبقيه في مستوى النضج الاجتماعي مع الأقران. كما يمكن استخدام هذا البـديل كأسلوب تجريبي لتحديد مواطن القوة والميول لدى الطلبة الموهوبين تمهيداً لإثرائهم فيها.

لكن هناك مأخذ واحد على استخدام هذا البديل وهو عدم الاسـتمرارية حيـث نجـد أن المدرسة تسمح بتسريع الطالب في مقرر ما أو موضـوعات معينـة ضـمن حـدودها؛ لكـن تقف مكتوفة اليدين بعد انتهاء الطالب من دراسة كل ما يتوفر فيها ول تنسق له الاستمرار في دراسة موضوعات متقدمة في المرحلة التي تليها أو في الجامعة.

5. القبول المبكر في المرحلة المتوسط أو الثانوية:

عندما يرفع الطالب خلال المرحلة الابتدائية ويسمح له بقفز صف واحد أو صـفين، أو أنه قبل في الرحلة الابتدائية مبكراً فإن هناك فرصـة كبـيرة لدخولـه المرحلـة المتوسـطة قبـل السن المعتادة، وهكذا الحال إذا ما تم تسريعه أيضاً في المرحلة المتوسطة فإنه يـصبح جـاهزاً لدخول المرحلة الثانوية قبل أقرانه. ويجمع الخبراء على أن أفضل صفوف للترفيع هـي صـف نهاية المرحلة الابتدائية (الخامس أو الـسادس) وصـف نهايـة المرحلـة المتوسـطة (الثـامن أو التاسع)، حيث أن الطالب في هذه الأثناء يكون في الغالب متشوقاً ومندفعاً للانتقال للمرحلة التالية من الدراسية، ويكون قد تمكن إلى حد كبير من أساسيات المرحلة التي هو بها.

6. التخطي بواسطة الاختبارات

في المرحلتين المتوسطة والثانوية يمكن للمدرسة أن تنظم هـذا البـديل للطلبة الموهوبين في مجال معرفي معين (الرياضيات أو اللغات مثلاً) بحيث يمكن للطالب أن يتخطى محتوى مقرر صف معين بجلوسه لاختبار مستوى يوضع من قبــل أســتاذ المقــرر، بحيــث تُحــدد عتبــة للإتقــان قبــل الــسماح للطالــب بالانتقـال لدراسـة المـستوى التـالي، وهـو شـبيه بدراسـة اللغـة الانجليزيـة في

المعاهد التي تتبع نظام المستويات. قد يكون الطالب قد أتقن أساسيات المحتوى المراد تخطيه من خلال دراسته المنزلية أو اطلاعه، أو دراسة معينة أثناء العطلة الصيفية، أو دراسة بالمراسلة (عن بعد).

7. دراسة المقررات الجامعية أثناء المرحلة الثانوية

في النظم التربوية التي تتبع نظام المقررات الدراسية والساعات المعتمدة في المرحلة الثانوية يسمح للطالب الموهوب بتسجيل مقرر أو مقررين من مقررات السنة الأولى الجامعية حتى قبل تخرجه من المرحلة، خاصة إذا كان الطالب قد تخطى بعض المقررات بواسطة البدائل السابقة. هذا الأسلوب يسمح للطالب باختبار البيئة الجامعية قبل التحاقه بها، ويبدأ بالتعامل والاندماج مع من هم أكبر منه سناً وخبرة، كما أنها فرصة طيبة لتلبية الحاجات التي لا يمكن تلبيتها في المرحلة الثانوية، وكذل فرصة لاختبار ميول التخصص المستقبلي.

قد يحتاج هذا البديل من الإسراع إلى جهد بسيط من قبل مسئولي المدرسة الثانوية في إعداد جدول الطالب والتنسيق مع الجامعة ومتابعة سير الدراسة.

8. دراسة مقررات عن بعد أو بالمراسلة:

يسمح هذا البديل للطالب الموهوب بدراسة مقرر ما عن بعد لأنه متـوفر في جامعـة بعيدة عنه أو غير متوفر للتسجيل أثناء الفصل الدراسي الحالي، وبالأخص المقررات الاختيارية أو الدراسة الحرة Independent Study Courses، أو حتى لدراسة مقـرر بهـدف التـسريع لتخطي محتوى مستوى معين لتسجيل المستوي الذي يليه. وهذا الخيـار متـوفر الآن بـشكل موسع بسبب ما وصلت إليه التقنية وسرعة الاتصال عـن طريـق شـبكات الانترنـت، وأصـبح هناك برامج جامعية عالمية للدراسة عن بعد.

9. القبول المبكر في الكلية أو الجامعة

يُسمح في هـذا البـديل لطلبـة المرحلـة الثانويـة المـرفعين سـابقاً بالتـسجيل في الكلية التي يرغبونها أثناء تكملـة مـا تبقـى لهـم مـن مقـررات في المرحلـة الثانويـة، وبالتالي يقـوم الطالـب بحـضور مقرراتـه الجامعيـة منـتظماً بيـنما يحـضر مقـررات المرحلة الثانوية جزئياً. بـالطبع هـذا الخيـار ممتـاز للطلبـة ذوي الاسـتيعاب والفهـم السريع والمتميـزين بخـصائص تعلـم عاليـة ولـديهم قـدرات عقليـة عاليـة، ووصـلوا

إلى مرحلة نضج اجتماعي وانفعالي تؤهلهم للتفاعل مع طلبة الجامعة. (Davis & Rimm, 1998).

مما تقدم يتبين أن بدائل التسريع متعددة ومرنة في التطبيق بحسب احتياجات المجتمع والإمكانات المتوفرة. ولقد أوردت السرور مجموعة من فوائد التسريع يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- زيادة المتعة للتعلم والحياة لدى المتعلم، وتخفيض أسباب الملل من المدرسة.

2- تعزيز وتطوير الشعور بالقيمة الشخصية ونشوة الانجاز.

3- الحد من شعور الموهوبين بالتعالي وأنهم يمثلون نخبة المجتمع، إذ أن وجودهم في مجالات التحدي الذي يفرضه التسريع يجعلهم يستكشفون قدراتهم الحقيقية ويعرفون حدودهم الطبيعية، كما أن تواجدهم في مجموعات مناسبة لقدراتهم يؤدي إلى فهم أعمق لملكاتهم، مما يجعلهم يقارنون أنفسهم في ظل المعايير الوطنية وليس في ظل معايير الصف العادي.

4- الحصول على تعلم أفضل من التعلم العادي.

5- تحسين فرص القبول في الجامعات العريقة والتخصصات النادرة.

6- إتاحة الفرص أمام إبداع الطلبة للظهور في وقت مبكر، وكذلك لانجازاتهم المهنية.

7- تخفيض التكلفة المادية للتعليم عند اختصار السنوات الدراسية.

8- استفادة المجتمع المبكرة من إسهامات الموهوبين.

9- تأثير المردود الفعلي لهؤلاء الطلبة المسرعين على الدخل القومي.

10- توفير القيادات والكفاءات المتميزة للمجتمع بأقل كلفة وأسرع وقت ممكن.

ثانياً: برامج الإثراء (الإغناء) Enrichment Programs:

مفهوم الإثراء: هو إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين حتى تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحسركية.

وقد تكون التعديلات أو الإضافات على شكل زيادة مواد دراسية لا تعطي للطلبة العاديين، أو زيادة مستوى الصعوبة في المواد الدراسية التقليدية، أو التعمق في مادة أو أكثر من هذه المواد الدراسية.

بمعنى أن الإثراء يقتصر على إجراء تعديلات أو إضافات على محتوى المناهج أو أساليب التعلم أو انتاجات التعلم، دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية اللازمة عادة للانتهاء من مرحلة دراسية أو انتقال الطلبة المستهدفين من صف إلى صف أعلى[61]

يعد المنهاج من المكونات الأساسية للبرامج الإثرائي للطلبة الموهوبين والمتفوقين وهو في المركز الثاني بعد المعلم في قائمة العوامل المؤثرة في إنجاح البرنامج الاثرائي ومبرر ذلك عجز المنهاج العام عن تلبية احتياجات الطلبة

---

[61] جروان، فتحي (2008). الموهبة والتفوق والإبداع (الطبعة الثالثة) عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الموهوبين والمتفوقين الذي يتحدى قدراتهم[62]. ويعد الأنموذج الإثرائي المدرسي الشامل من أكثر النماذج استخدامًا لتخطيط مناهج الموهوبين في العالم، لأنه الأكثر قبولا، والأقل تكلفة، والأكثر فاعلية في تحسين نوعية التعليم في المدرسة بشكل عام[63].

خصائص المناهج الإثرائية الخاصة بالموهوبين

إثراء المنهاج هو إجراء تعديلات أو إضافات على محتوى المناهج أو أساليب التعليم أو مخرجات التعلم من دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية اللازمة عادة للانتهاء من مرحلة دراسية، أو انتقال الطلاب المستهدفين من صف إلى صف أعلى، ويأخذ إثراء المنهج الدراسي المعتاد وإغنائه بخبرات وأنشطة تعليمية إضافية العديد من الصور أو البدائل من بينها توسيع المنهج الدراسي أو تعميق محتواه.

ويشمل ذلك: إضافة وحدات، أو تقديم موضوعات مناسبة جديدة لموضوعات المنهج الأصلي، التي يدرسها الطلاب فعلا في مقرر أو عدة

[62] جروان، فتحي (2008). الموهبة والتفوق والإبداع (الطبعة الثالثة) عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

[63] الخطيب، جمال وآخرون(2007). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان، دار الفكر. ص 362

مقررات. وبتعميق محتوى مجال ما من مجالات المنهج المقرر، أو وحـدات دراسـية معينـة موجودة في المنهج الأصلي، وإعطـاء بعـض التطبيقـات، أو المـشكلات الواقعيـة التـي تـسمح للطلاب بمزيد من التفكير الناقد والإبداعي وتنمية مقدراتهم على حل المشكلات، واسـتخدام مهاراتهم في التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم في موضوع ما من موضوعات المـنهج بـدلا من مجرد الإلمام بالحقائق والمعلومات[64].

أسس إثراء المنهاج

- أن يكون هناك عمقا واتساعا في مواد التعليم المقدمة.

- السرعة في تقديم هذه المواد.

- معرفة نوع ومحتوى المواد المقدمة.

[64] جروان، فتحي عبد الرحمن(2004).الموهبة والتفوق والإبداع، ط2، دار الفكر، عمان ص 222

- تعلم مهارات المعالجة وتشمل مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات، والمهارات الشخصية والاجتماعية[65].

أهداف إثراء المنهاج[66]:

- توفير خبرات تربوية عميقة وواسعة إلى جانب المنهج المعتاد لتنمية قدرات الموهوبين العقلية.
- التركيز على تنمية مهارات التفكير النوعية التي تساعد على فهم المبادئ الأساسية لإصدار التعميمات بدلا من التركيز على مهارات التفكير الكمية للحقائق.
- التأكيد على عمليات التعلم بدلا من التأكيد على المحتوى.
- ترتيب المعلومات المقدمة في المنهج ترتيبا أفقيا.

[65] الجهني، فايز بن سويلم(2008). أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

[66] الجهني، فايز بن سويلم(2008). أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

- التركيز على الكيف وليس على الكم، أي أنه من الأفضل أن يُحدد ثلاثة حلول لمشكلة واحدة بدلا من أن يحل ثلاث مشكلات متشابهة.

عوامل التخطيط والتنفيذ ليكون إثراء المنهاج فعالا[67]:

- ميول الطلاب واهتماماتهم الدراسية.
- أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب.
- محتوى المناهج الدراسية الاعتيادية أو المقررة لعامة الطلاب.
- طريقة تجميع الطلاب المستفيدين بالإثراء والوقت المخصص للتجميع.
- تأهيل المعلم أو المعلمين الذين سيقومون بالعمل وتدريبهم.
- الإمكانات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة.
- آفاق البرنامج الإثرائي وتتابع مكوناته وترابطها.

ويأخذ إثراء المنهج العديد من الصور والبدائل، ومن بينها:

[67] جروان (2002)، أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، دار الفكر العربي للنشر، عمان، الأردن، ص190

1. مراكز التعلم وقاعات المصادر التعليمية.
2. مقررات دراسية إضافية.
3. دراسة ذاتية.
4. مشروعات ودراسات فردية وجماعية.
5. برامج التلمذة على أيدي متخصصين.
6. برامج خدمة المجتمع.
7. الرحلات العلمية الميدانية.
8. النوادي والمعارض والمسابقات.
9. النشاطات الصفية وبرامج نهاية الأسبوع.
10. برامج التربية القيادية ومهارات الاتصال والحاسوب.
11. مسابقات أكاديمية وطنية أو دولية (اولمبياد).
12. كتابة سير حياة مبدعين وعظماء.

13. ندوات ومناظرات وعرض مواهب.

14. برامج حل المشكلات والمستقبليات ومهارات التفكير[68].

إيجابيات الإثراء:

- يساعد الطلاب الموهوبين على التخصص في المجال الذي يحظى باهتمامهم.

- يهيئ للموهوبين فرصا لمواجهة المشكلات التي تنطوي على إثارة التحدي والبحث بعمق.

- يمتاز بقلة التكاليف نسبيا مقارنة بالأساليب الأخرى لأنه لا يحتاج إلى نفقات إضافية في ميزانية المدرسة.

- يسمح للطالب بالبقاء مع أقرانه من نفس الفئة العمرية في إطار المدرسة العادية مما يحقق له نموا نفسيا اجتماعيا سليما.

سلبيات الإثراء:

[68] جروان (2002)، أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، دار الفكر العربي للنشر، عمان، الأردن، ص188

أ- أن معظم المعلمين ليس لديهم المعرفة أو المهارة لتجهيز الخبرات الإثرائية للازمة للطلاب الموهوبين.

ب- يحتاج إلى إدخال تعديلات جذرية على طرق إعداد المعلم، وعدد الطلاب، وتحضير مواد تعليمية إضافية[69].

النتائج التي تتحقق عند تطبيق البرنامج الإثرائي:

أ- تنمية الموهبة لدى الطلاب من خلال قياس جوانب القوة لديهم بانتظام وإتاحة الفرص الإثرائية والموارد والخدمات التي تنمي جوانب القوة لديهم، واستخدام منحى مرن يحقق التنوع في المقررات بما يتناسب مع تنوع حاجات الطلاب وقدراتهم، وكذلك توظيف الزمن الذي يقضيه الطالب بالمدرسة بكفاءة.

ب- تحسين الأداء المدرسي لكل الطلاب في كل مجالات المناهج العادية، ومزج أنشطة المناهج المدرسية العادية بخبرات تعليمية إثرائية ذات معنى.

[69] الجهني، فايز بن سويلم(2008). أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

ت- تحقيق تنمية مهنية مستمرة للمعلمين بما يصل بكثير منهم إلى قيادات في مجال بناء المناهج والتنمية المهنية وتخطيط البرامج.

ث- إيجاد ثقافة تعاون داخل المدرسة بما يتيح الفرص لجميع الأطراف من طلاب وأولياء أمورهم ومعلمين وإداريين لاتخاذ القرارات المناسبة.

ج- إيجاد مجتمع تعلم يحترم الفروق الفردية بين الطلاب.

مستويات الأنموذج الإثرائي المدرسي:

المستوى الأول(الأنشطة الاستكشافية العامة): يتعرض الطلاب في هذا المستوى لنشاطات استكشافية وموضوعات وجوانب معرفية تم تخطيطها لتعريفهم بخبرات، ومعارف جديدة غير متوفرة في المنهج المدرسي العادي. ويستخدم في تنفيذ هذا المستوى كافة المصادر المعرفية المتاحة لإثراء المواد الدراسية التقليدية، أو تقديم مواد دراسية جديدة، تتلاءم مع مستوى الطلاب، وتكون مسؤولية هذا النوع من النشاطات الإثرائية لفريق تشكله المدرسة، ويشمل أولياء الطلاب والمعلمين في البرنامج. ويعطي هذا الأنموذج الفرصة لجميع الطلاب للاستفادة من هذا المستوى من الأنشطة، ويساعد المدرسة على توضيح فكرة أن البرامج الإثرائية تصلح للطلاب العاديين، وليس للطلاب

الموهوبين فقط، ويساعد الطلاب على اختيار المجالات التي ستنقلهم من المستوى الأول مستوى الاستكشاف إلى المستوى الثاني.

المستوى الثاني (أنشطة تدريب الفرد أو المجموعات): يتضمن هذا النوع من الإثراء المواد التعليمية والأنشطة التي تنمي عمليات التفكير العليا، ومهارات البحث والتوثيق والعمليات المتعلقة بالنمو الشخصي والاجتماعي، ويشمل هذا المستوى خبرات ونشاطات جماعية تدريبية بعضها موجه للطلاب العاديين في الصف العادي، وبعضها خاص بالطلاب الموهوبين، ويتم تنظيم هذه المستوى في غرفة مصادر الموهوبين. وبالتحديد يشمل هذا المستوى أربعة أنواع من الأنشطة، هي:

- مهارات عامة في تنمية التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والتفكير الناقد.
- مهارات تتعلق بكيف نتعلم، وتتضمن كيفية أخذ الملاحظات، وإجراء المقابلة والتصنيف وتحليل المعلومات.
- مهارات البحث واستخدام الموسوعات والمراجع.
- تطوير مهارات الاتصال الشفوي والكتابي والبصري.

المستوى الثالث (يتضمن اكتشاف الفرد أو المجموعات لمشكلات حقيقية): يتضمن هذا المستوى نشاطات بحثية، ونواتج فنية وأدبية اختيارية، يمارس الطالب فيها دور الباحث الحقيقي أو المحترف، ويستفيد من هذا المستوى الطلاب الذين يظهرون التزامًا خاصًا بمتابعة دراسة موضوع معين، أو التعمق في معالجة مشكلة أو قضية ما، وتتراوح نسبة الطلاب 10% من مجموع طلاب المدرسة، ويحاول هذا المستوى تحقيق عدة أهداف، وهي:

- إتاحة الفرص للطلاب لتطبيق اهتماماتهم ومعارفهم وأفكارهم الإبداعية، واستخدامها في دراسة قضية يختارونها بأنفسهم.

- تطوير مهارات التعلم الذاتي في مجالات التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت واتخاذ القرار.

- تطوير مستوى متقدم من الفهم للمعارف والطرق المستخدمة من قبل المختصين في المجالات الدراسية المختلفة.

- تطوير القدرة على الالتزام والإنجاز، والقدرة على التواصل الفعال مع الطلاب الآخرين والمعلمين.

- تطوير أعمال إنتاجية تتميز بالأصالة تكون ذات فائدة.

ويأخذ مفهوم التمايز Differentiation في المنهاج الاثرائي معنيين، الأول: مرتبط بالتسريعAcceleration ويعني إتاحة الفرصة للطلبة الموهوبين لدراسة المناهج المقررة للصفوف الأعلى دون التقيد بأسس الترفيع والنجاح الاعتيادية التي تتطلب التدرج في السلم التعليمي سنة بعد أخرى. والثاني: في البرنامج الاثرائي حيث يعني تصميم بيئة التعلم من حيث تطوير محتوى المنهاج واستراتيجيات التعليم والنشاطات المرافقة حتى تتلاءم مع حاجات الطلبة الموهوبين. والتمايز في المناهج يجب أن يكون على مستويين:

أ- المستوى الأول أو العام: ويقصد به تمايز المناهج التي يدرسها الطلبة الموهوبون في المدرسة الخاصة أو الصف المستقل عن المناهج التي يدرسها عامة الطلبة.

ب- المستوى الثاني أو الخاص: ويقصد به تمايز المناهج التي يدرسها الطلبة الموهوبون في المدرسة الخاصة أو الصف المستقل، بمعنى مراعاة الفروقات الفردية التي تكون هائلة بين أفراد هذا المجتمع الخاص.[70]

[70] جروان، فتحي عبد الرحمن(2004).الموهبة والتفوق والإبداع، ط2، دار الفكر، عمان. ص230

مهارات وقدرات وخصائص معلم الموهوبين[71]:

- أن يكون قادرا على مساعدة الموهوب على اكتشاف قدراته العقلية والمهارية والتصورية.
- أن يكون متفوقا في مهنته.
- أن يعرف معنى الموهبة، وأن يتدرب على أساليب الكشف عن الموهوبين في الصف.
- أن يجعل مناخ التعلم ابتكاريًا ومرنًا ومتسامحًا.
- أن يمتلك مهارات القيادة والإرشاد.
- أن يكون قادرا على توفير الفرص للموهوبين لوضع الفرضيات والتساؤل والتجريب والاستكشاف والتفكير المتشعب.
- أن يتفهم مواطن القوة والضعف في مختلف النماذج التنظيمية لتربية الموهوبين.

[71] العزة، سعيد حسني(2003). المدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع،ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ص128

- أن يهتم بأمزجة الطلاب الموهوبين ودوافعهم ومواطن الضعف التي يعانون منها.

- لديه المهارة على تطوير الناهج والمواد الدراسية وإعدادها.

- المهارة العالية في الإعداد والتدريس لمختلف أنواع القدرات العقلية والاهتمام بالقدرات الإبداعية وحل المشكلات.

- تشجيع الطلاب الموهوبين لتقديم أفكار إبداعية واستخدام العديد من الأساليب للوصول إلى الجديد كأسلوب حل المشكلات أو العصف الذهني.

- إثارة قدرة الطلاب الموهوبين على الإحساس بالمشكلات.

- تنمية ثقة الطلاب الموهوبين في إدراكاتهم الخاصة وأفكارهم الشخصية.

- تشجيع الطلاب الموهوبين على الوعي بفوائد المعلومات وارتباطها بالحياة.

- ❖ الدراية بالدراسات التربوية والنفسية الخاصة بالمراحل السنية المختلفة.

- ❖ النظام وحب العمل الشاق المرتبط بالإنجاز.

وباختصار تحتاج هذه الفئة المتميزة من الطلبة منهاج متميز ومعلم متميز، ناهيك عن بيئة تعليمية تعلمية متميزة، وعن إدارة تعليمية متميزة.

المراجع

1- ابو جلالة، صبحي حمدان (1999): استراتيجيات حديثة في طرائق التدريس العلوم، مكتبة الفلاح للتوزيع والنشر، الاردن.

2- أحمد جبر، وحمزة حجازي، سيكولوجية الموهوب وتربيته، الطبعة الأولى، مطبعة الروضة الحديثة، نابلس، 1994.

3- بخيت، ماجدة هاشم(2007).الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين بالصف الأول الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات، المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بكلية التربية، جامعة بنها 1416- يوليو، القليوبية.

4- بدران،شبل ومحفوظ أحمد فاروق (1994):في أصول التربية،ط1،دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية.

5- بدران،مصطفى وآخرون (1993): الوسائل التعليمية. ط. القاهرة.

6- بركــات، لطفــي (1974):ســيكولوجية الطفولــة والمراهقة،مــصر،دار المعــارف المصرية،ط2.

7- بفردج، وليم (1983): فن البحث العلمي،ترجمة زكريا فهمي،دار إقرأ،بيروت.

8- بوشـامب،جورج (1987): نظريـة المـنهج،ط1،ترجمـة: ممـدوح محمـد سـليمان وآخرون،الدار العربية للنشر والتوزيع،القاهرة.

9- البيهقي،أبو بكر أحمد بـن الحـسين (ت480هــ) (1994):سـنن البيهقـي، تحقيـق: محمد عبد القادر عطا، مكتبة دار الباز،مكة المكرمة.

10- التميمي، عواد جاسم محمد (1994):تقـويم المنـاهج الدراسية،دراسـة قـدمت الى ورشــة تقــويم المنــاهج الدراســية،نظمتها المنظمــة العربيــة للتربيــة والثقافــة والعلــوم، المغرب،الرباط.

11- تــوق،محي الــدين وعــدس، عبــد الــرحمن (1997):اساسـيات في علــم الــنفس التربوي،دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة،عمان.

12- جابر،عبد الحميد جابر (1999):استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة،دار الفكـر العربي.

13- جابر،عبد الحميد جابر، وكاظم، أحمـد خـيري (1996): منـاهج البحـث في التربيـة وعلم النفس،دار النهضة العربية، القاهرة.

14- الجاغوب،محمد (2002):النهج القويم في مهنة التعليم،دار وائـل للطباعـة والنـشر والتوزيع،الاردن.

15- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2000):طـرق التـدريس العامـة ومهـارات تنفيـذ وتخطيط عملية التدريس،ط2،دار المناهج، عمان.

16- جرادادات، عزت محمد وآخرون (2008):التـدريس الفعـال، ط1،دار صـفاء للنـشر والتوزيع، عمان.

17- جروان (1998)،الموهبة والتفـوق والإبـداع، فتحـي الإمـارات العربيـة. دار الكتـاب الجامعي.

18- جروان، فتحـي (2008). الموهبـة والتفـوق والإبـداع (الطبعـة الثالثـة) عـمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

19- جروان، فتحي (2013). أساليب الكشف عـن الموهـوبين (الطبعـة الرابعـة) عـمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

20- جروان، فتحي (2013). الإبداع (الطبعة الثالثة) عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

21- جروان، فتحـي (2013). الموهبـة والتفـوق (الطبعـة الخامـسة) عـمان: دار الفكـر للطباعة والنشر.

22- جروان، فتحي عبـد الـرحمن(2004).الموهبـة والتفـوق والإبـداع، ط2، دار الفكـر، عمان.

23- جروان، فتحي، والمحارمة، لينا(2009). تقييم برامج مدارس الملك عبد اللــه الثـاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السادس لرعاية الموهوبين والمتفوِّقين(26-28 /2009/7)، عمَّان، الأُردن.

24- جعينـــي،نعيم حبيـــب (2004):الفلـــسفة وتطبيقاتهـــا التربويـــة،دار وائـــل للنشر،ط1،عمان الاردن.

25- جمال الخطيب مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة،، وآخرون (2007)، دار الفكر.

26- الجهني، فايز بن سويلم(2008). أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

27- جيمس،كييف وهربرت وللبرج (1995):التدريس من اجل تنمية الفكر،ترجمة عبد العزيز البابطين، منشورات مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

28- الحسن، هشام، والفايد، شقيق(1990): تخطيط المنهج وتطويره، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

29- حسن،حسين،طه عبد العظيم (2004):الارشاد النفسي النظرية والتطبيق،ط1،دار الفكر، الاردن.

30- حسن،عبد علي محمد (١٩٩٣): المنهج الدراسي،الطبعة الأولى، المنامة، دار الثقافة.

31- حميدة،امام مختار(2000): اسس بناء وتنظيمات المناهج الواقع والمأمول،ط3، القاهرة،مكتبة زهراء الشرق.

32- حواشين، زيدان نجيب مفيد نجيب حواشين، تعليم الأطفال الموهوبين، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989.

33- الحولي،ابو دقة(2004):تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الاسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجيين، (سلسلة الدراسات الانسانية)المجلد الثاني عشر -المجلد الثاني عشر – العدد الثاني.

34- الخطيب، جمال وآخرون(2007). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان، دار الفكر.

35- الخطيب، جمال والحديدي، منى (1998). التدخل المبكر. الأردن: دار الفكر.

36- الخطيب،احمد وآخرون (1985):دليل البحث والتقويم التربوي،دار المستقبل للنشر والتوزيع،عمان.

37- الخوالدة،محمد محمود (2008):أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي،دار المسيرة،عمان.

38- خوله يحيى، البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، (2006) الأردن، دار المسيرة.

39- دروزه،افنان(1995):اجراءات في تصميم االمناهج، مركز التوثيق والابحاث، جامعة النجاح الوطنية،نابلس.

40- الدريج،محمد (1991): التدريس الهادف،دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.

41- الدليمي،عصام حسن والشمري (2003): فلسفة المنهج المدرسي،ط1،دار المناهج،عمان،الاردن.

42- الدمرداش،عبد الحميد سرحان (1979): المناهج المعاصرة،ط5، مكتبة الفلاح، الكويت.

43- دندش،فايز مراد حسين (2003):في اصول التربية،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الاسكندرية.

44- الدهمـشي، عـامر (2007)دليـل الطلبـة والعـاملين في التربيـة الخاصـة، الأردن، دار الفكر.

45- الرشدان،عبد اللـه و جعنيني،نعيم (1997): المـدخل الى التربيـة والتعلـيم،ط2،دار الشروق،عمان.

46- الروسان، فاروق (2001) سيكولوجية الأطفال غير العاديين، الأردن، دارالفكر.

47- ريم معوض،الولد المختلف (2004) لبنان، دار العلم للملايين.

48- الزهيري، إبراهيم عباس(2003). تربية المعاقين والموهـوبين ونظـم تعلمهـم: إطـار فلسفي وخبرات عالمية، دار الفكر العربي، القاهرة.

49- الزيات، فتحي (2002). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات الـتعلم. الطبعـة مـصر: دار النشر للجامعات.

50- زيتون،حسن حسين (2001): تصميم التدريس رؤية منظومبة، ط2، القـاهرة، عـالم الكتب.

51- ســتراك،رياض (2010): التخطــيط التربــوي،ط1،وزارة التعلــيم العــالي والبحــث العلمي،جامعة بغداد /كلية التربية /ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية.

52- سرحان , الدمرداش عبد المجيد (1985): المناهج المعاصرة , الكويت , مكتبة الفلاح , ط 5.

53- السرور، ناديا (2000)،مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، الأردن، دار الفكر.

54- السرور، ناديا هايـل(2003). مـدخل إلى تربيـة المتميـزين والموهـوبين، عـمان، دار الفكر.

55- سـعادة،أحمد جـودت،وابراهيم، عبـد اللـــه محمـد(2001):تنظـيمات المنــاهج وتخطيطها وتطويرها،دار الشروق،عمان.

56- ســعادة،جودت،أحمد (1984):منــاهج الدراســات الاجتماعيــة،ط1،دار العلــم للملايين،بيروت.

57- السعدي،ساهرة عباس قنبر (2004):مهارات التدريس والتدريب عليها،ط1،مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع،عمان،الاردن.

58- سمير أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، الموهبة والتفوق، الطبعة الأولى، دار اليـازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

59- سيكولوجية الأطفـال غـير العـاديين وتعلـيمهم، ب. هالاهـان دانيـال، م. كـومنمان جميس، (2008)، ترجمة عادل عبد اللـه محمد، الأردن، عمان، دار الفكر.

60- الشبلي، إبراهيم مهـدي (2000): " المنـاهج: بناؤهـا، تنفيـذها، تقويمهـا، تطويرهـا باستخدام النماذج "، دار الأمل، الطبعة الثانية.عمان.

61- شحاتة،حسن والكندري،عبـد اللــه عبـد الـرحمن(1993): المعلمـون والمتعلمـون، أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

62- الضبع، محمـود (2006).المنـاهج التعليميـة صـناعتها وتقويمهـا، القـاهرة، الانجلـو المصرية.

63- طلبة، إيهاب جودة(2007).الاتجاهات الحديثة في تدريس العلـوم، الطبعـة الأولى، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

64- عامر، طارق عبد الرءوف(2007). دراسات في التفوق والموهبة والإبـداع والابتكـار، دار اليازوري، عمان.

65- عبدالـلـــه،سامي محمــود، وآخــرون (٢٠٠٦): المنــاهج الدراســية أســس بنائهــا وتطويرها، كلية التربية، جامعة الأزهر.

66- العجميّ، مها بنت محمّـد (2005): المنـاهج الدراسـيّة,مكتبـة الملـك فهـد,المملكـة العربية السعودية,ط2.

67- العـــزاوي،رحيم يـــونس كـــرو (2009):المنـــاهج وطرائـــق التـــدريس،ط1،دار دجلة،عمان،الاردن.

68- العـزة، سـعيد حـسني(2003). المـدخل إلى التربيـة الخاصـة، الطبعـة الأولى، الـدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع،ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

69- عطـا، ابـراهيم محمـد (1999): المنـاهج بـين الـصالة والمعـاصرة، مكتبـة الأنجلـو المصرية، الطبعة الثانية،القاهرة.

70- عطية،محسن علي (2008):المناهج الحديثة وطرائق التدريس،دار المنـاهج للنـشر والتوزيع،عمان.

71- العفون،نادية حسين والفتلاوي،فاطمةعبد الامير (2011):منـاهج وطرائـق تـدريس العلوم،جامعة بغداد،كلية التربية التربية ابن الهيثم.

72- علام،صلاح الدين (2000): القياس والتقويم التربوي والنفـسي،اساسياته وتطبيقاتـه وتوجهاته المعاصرة،ط1،دار الفكر العربي، القاهرة.

73- علي، محمد السيد (2000): علم المناهج الأسس والتنظيمات فى ضـوء الموديـولات، دار الفكر العربى، ط2.

74- علي، راشد، (1996): " اختيار المعلم و إعداده، و دليل التربية العملية"، دار الفكـر العربي، القاهرة، 1416هـ/1996م.

75- علي،محمد السيد (2003): تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي، القاهرة.

76- عليان، ربحي مصطفى والدبس،محمد عبد الله (1999): وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

77- عليان،ربحي مصطفى،وعثمان محمد غنيم (2000):مناهج واساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق،ط1،عمان،دار صفاء.

78- الغريب، رمزية (1981):التقويم والقياس النفسي والتربوي،مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة.

79- الغزالي،ابو حامد محمد بمحمد(505هـ)(د.ت): احياء علوم الدين،مكتبة الشعب،القاهرة.

80- فتحي عبد الرحمن جروان، الموهبة والتفوق والإبداع، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، 1999.

81- فرحان، يوسف (1986): الفلسفة الاسلامية واعلامها،ط1،دار ترادكسيم،جنيف.

82- فرحان،،اسحق وآخرون (1999): المنهاج التربوي بين الاصالة والمعاصرة،عمان،دار الفرقان ودار البشير،ط3.

83- فرحان،اسحق ومرعي،توفيق (1990):تنفيذ المنهاج التربوي،انماط تعليمية معاصرة،عمان.

84- اللجنة الشعبية العامة للتعليم (2008). تطور التعليم: التقرير الوطني للجماهيرية العظمى، مؤتمر التربية الدولي، الدورة (48)، جنيف 25-2008/11/28.

85- اللقاني، أحمد، و الجمل، علي(2003).معجم المصطلحات التربوية المعرفة. عالم الكتب، القاهرة.

86- مبارك،محمد الصاوي محمد (1992):البحث العلمي اسسه وطريقة كتابته، المكتبة الاكاديمية،ط1،القاهرة.

87- مجاور،محمد صلاح الدين (1977):المنهج المدرسي،مطبعة الحرية،بيروت.

88- مجاور،محمّد صلاح الدين, و الديب،فتحي عبد المقصود (2001): المنهج المدرسي , أسسه وتطبيقاته التربويّة , ط10 , الكويت , دار القلم.

89- محمد، عادل عبد الـلـه(2004). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقـات، الطبعـة الأولى، دار الرشاد، القاهرة.

90- محمد، عادل عبد الـلـه(2005). سيكولوجية الموهبـة، الطبعـة الأولى، دار الرشـاد، القاهرة.

91- محمد، مجيـد مهـدي (1990):المنـاهج وتطبيقاتهـا التربويـة،وزارة التعلـيم العـالي والبحث العلمي،جامعة الموصل،مطابع التعليم العالي،1990.

92- محمود، هاشم محمد(1994). الأطفال الموهوبون، منشورات جامعـة قـار يـونس، بنغازي.

93- مـدكور،علي أحمـد (1984):مـنهج تعلـيم الكبـار النظريـة والتطبيـق،دار الفكـر العربي،القاهرة،مصر.

94- مرعـي، توفيـق وآخـرون (1985):التربيـة العمليـة،ط1،مطـابع الجمعيـة العلميـة، المكتبة الاردنية،عمان.

95- مرعي،توفيق أحمد وآخرون (2000):المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واساسها،دار المسيرة للطباعة والنشر،عمان،الاردن.

96- مرعي،توفيق أحمد وآخرون(1993): تصميم المنهاج،وزارة التربية والتعليم اليمنية،اليمن.

97- مرعي،توفيق أحمد والحيلة،محمد محمود (2009):المناهج التربوية الحديثة ط7، دار المسيرة، عمان.

98- مرعي،توفيق والحيلة،محمد محمود (2002):المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها واسسها وعملياتها،دارالمسيرة للنشر والتوزيع،عمان.

99- مصطفى،صلاح عبد الحميد (2000): المناهج الدراسيّة: عناصرها , أسسها , وتطبيقاتها , الرياض , دار المرّيخ.

100- المعايطة، خليل، والبواليز، محمد(2004). الموهبة والتفوق، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان.

101- معوض، خليل(2002). قدرات وسمات الموهوبين، الطبعة4، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

102- جروان، فتحي الموهبة والتفوق - والإبداع، (2008)،الأردن، عمان، دار الفكر.

103- الوقفي، راضي (2003). مقدمة صعوبات التعلم النظرية والتطبيقية. الأردن: منشورات كلية الأميرة ثروت.

104- يونس،فتحي وآخرون (2004):المناهج والاسس المكونات التنظيمات التطوير،دار الفكر،عمان.

- Baska. Joyce (1999) Curriculum policy initiatives for the Gifted

Kaplan, Sandra(2009). Myth 9: There Is a Single Curriculum for the Gifted?, Gifted Child Quarterly.

Hertberg-Davis, Holly(2009). Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient--Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately, Gifted Child Quarterly.

Sheets, Cindy (2008).Creating Quality Curriculum for Gifted Learners. from: http://www.kgtc.org/

Smith, L., Bock, M., farrow, K., Gerardy, N.(2004).A Guide for Developing Gifted Curriculum Documents.

Colombia, Missouri. from:

http://dese.mo.gov/divimprove/gifted/resources/curriculumguide.pdf

McGrail, L.(1998). Modifying Regular Classroom Curriculum for Gifted and Talented Students. Gifted Child Today.

Hovis, S.(2004). Differentiated Curriculum For Classrooms With Gifted Children, from:

http://www.newhorizons.org/strategies/differentiated/front_differentiated.htm

المحتويات

الفصل الثالث